

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**Juicio moral y actitud ambiental de los alumnos de
quinto grado de educación secundaria de Barranco**

TESIS:

para optar el grado académico de Magíster en Psicología
mención en Psicología Educativa

AUTOR:

Aldo Christian Chumbe Rodríguez

Lima – Perú

2011

DEDICATORIA

Dedico este trabajo:

Al eterno recuerdo
de mi querida abuela Marcela,
a mis padres Gabriela y Dilmer
y a mis hermanas Eli, Charo y Carolina.

Miguel de Unamuno: “Siente el pensamiento, piensa el sentimiento.”

(Para actuar y evitar que en estos tiempos lo esencial se haga banal.)

AGRADECIMIENTO

Deseo manifestar mi profundo y justo agradecimiento a las siguientes personas:

Dra. Lupe García Ampudia, Decana de la Facultad de Psicología de la UNMSM, quien proporcionó el apoyo y la gestión preliminar que permitieron determinar las variables de estudio.

Director, docentes y personal administrativo de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNMSM, por brindar las condiciones y gestiones necesarias para el desarrollo adecuado del trabajo de investigación.

Autoridades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes autorizaron el acceso a una vasta cantidad y calidad de material bibliográfico de sus bibliotecas.

Ps. Mirian Grimaldo Muchotrigo, reconocida investigadora sobre el juicio moral en el Perú; Dr. Víctor Corral-Verdugo, investigador y psicólogo ambiental (México); y Dr. Álvaro González Riesle, psicólogo e investigador ambiental, por proveer directamente material de trabajo vinculado a los instrumentos de investigación.

Directivos y alumnos de los 11 centros educativos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco de Lima que formaron parte del estudio.

Mg. Miguel Ecurra Mayaute, catedrático de la UNMSM, por su asesoría estadística.

Dra. Gladys Cárdenas Quintana, bióloga investigadora; Mg. Pablo Vega Porras, investigador educacional; y Mg. Sandy Isla Alcoser, investigador educacional; por su amistad, confianza y estímulo permanente.

Primordialmente, al Mg. Gaspar Orellana Méndez, psicólogo investigador, por su real compromiso como asesor al ofrecer sus orientaciones constantes durante todo el proceso de investigación.

Finalmente, a todos aquellos que estuvieron pendientes de este denodado trabajo.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
ÍNDICE GENERAL	6
LISTA DE TABLAS	8
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
1.1. Situación y formulación del problema	11
1.3. Justificación teórica	14
1.4. Justificación práctica	16
1.5. Objetivos de la investigación	17
15.1. Objetivo general	17
15.2. Objetivos específicos	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes de investigación	18
2.2. Bases teóricas	34
2.2.1. El juicio moral	34
2.2.1.1. Teorías tradicionales sobre el desarrollo moral	35
2.2.1.1.1. Teoría psicoanalítica del desarrollo moral	36
2.2.1.1.2. Teoría del aprendizaje social del desarrollo moral	37
2.2.1.2. Teoría cognoscitiva del desarrollo moral	38
2.2.1.2.1. Teoría del criterio moral de Piaget	38
2.2.1.2.2. Teoría del desarrollo moral de Kohlberg	41
2.2.1.2.2.1. Niveles y etapas de la teoría de Kohlberg	43
2.2.1.2.2.2. Propuesta educativa de Kohlberg	51
2.2.2. La actitud ambiental	53
2.2.2.1. Conceptos de la actitud	53
2.2.2.2. Componentes y elementos de la actitud	54
2.2.2.3. Definiciones de la actitud ambiental	56
2.2.2.4. Marcos de estudio de las actitudes ambientales	57
2.2.2.4.1. Lo macro-social de las actitudes ambientales	57
2.2.2.4.2. Lo meso-social de las actitudes ambientales	58
2.2.2.4.3. Lo micro-social de las actitudes ambientales	58
2.2.2.5. El modelo de las actitudes de Fishbein y Adjen	59
2.2.2.6. Problemas ambientales	61
2.2.2.6.1. La atmósfera	61
2.2.2.6.2. Suelos (y bosques)	64
2.2.2.6.3. El agua	66
2.2.2.6.4. Basura (desechos sólidos)	68
2.2.2.6.5. Energía	69
2.2.2.6.6. Biodiversidad	71
2.2.2.6.7. Población	74

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	78
3.1. Tipo y diseño de la investigación	78
3.2. Población de estudio	79
3.3. Muestra de estudio	79
3.4. Variables	84
3.4.1. Identificación de variables	84
3.4.2. Operacionalización de variables	84
3.5. Instrumentos de recolección de datos	85
3.6. Procedimiento de recolección de datos	91
3.7. Procesamiento estadístico	93
CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	94
4.1. Análisis descriptivo	94
4.2. Contrastación de hipótesis	96
4.3. Análisis complementario	113
4.4. Análisis y discusión de los resultados	117
CONCLUSIONES	125
RECOMENDACIONES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXO 1	137
ANEXO 2	140
ANEXO 3	143
ANEXO 4	153
ANEXO 5	154
ANEXO 6	155
ANEXO 7	156
ANEXO 8	158
ANEXO 9	160
ANEXO 10	162
ANEXO 11	163

LISTA DE TABLAS

Tabla 1:	Distribución de la población de estudio según el tipo de gestión educativa	85
Tabla 2:	Distribución de la población de estudio según el género	85
Tabla 3:	Distribución de la muestra definitiva según el centro educativo y el tipo de gestión educativa	87
Tabla 4:	Distribución de la muestra definitiva según el centro educativo y el género	88
Tabla 5:	Distribución de la muestra definitiva según el centro Educativo y la edad	89
Tabla 6:	Análisis descriptivo de las variables estudiadas	100
Tabla 7:	Prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov	101
Tabla 8:	Correlación general entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos	102
Tabla 9:	Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según el tipo de gestión educativa	103
Tabla 10:	Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según el género	104
Tabla 11:	Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según la edad	105
Tabla 12:	Análisis y determinación de la etapa del juicio moral de los alumnos	106
Tabla 13:	Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según el tipo de gestión educativa	107
Tabla 14:	Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según el género	108
Tabla 15:	Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según la edad	109
Tabla 16:	Análisis y determinación del nivel de la actitud ambiental de los alumnos	110
Tabla 17:	Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según el tipo de gestión educativa	111
Tabla 18:	Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según el género	112
Tabla 19:	Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según la edad	113
Tabla 20:	Análisis comparativo porcentual de las etapas del juicio moral (SROM) por el tipo de gestión educativa	114
Tabla 21:	Análisis comparativo porcentual de las etapas del juicio moral (SROM) por el género	115
Tabla 22:	Análisis comparativo porcentual de los niveles de actitud ambiental por el tipo de gestión educativa	116
Tabla 23:	Análisis comparativo porcentual de los niveles de actitud ambiental por el género	117

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es determinar si existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad. Se emplea el diseño correlacional. La muestra representativa está conformada por 238 alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco de Lima. Se aplican los instrumentos: Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) y Escala de Actitud Ambiental (ESACAMB). El análisis de datos se desarrolla mediante el programa SPSS 15.0 y con los estadísticos de la r de Pearson, chi-cuadrado, t de Student y ANOVA. Se concluye que existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental, también hay una correlación según el tipo de gestión educativa. Respecto al juicio moral, los alumnos se ubican en la tercera etapa de la teoría de Kohlberg; los alumnos de centros educativos no estatales evidencian mayor juicio moral que los alumnos de estatales; no se hallan diferencias significativas según el género ni la edad. En relación a la actitud ambiental, los estudiantes se ubican en un nivel alto; las mujeres superan significativamente a los varones; y no se encuentran diferencias significativas de acuerdo al tipo de gestión educativa ni a la edad.

Palabras clave: Juicio moral, desarrollo moral, actitud ambiental y adolescencia

ABSTRACT

The main objective of this research is to determine whether there is a significant relationship between moral judgments and environmental attitude, according to the type of educational management, gender and age. Correlational design is used. The representative sample consists of 238 fifth grade students of secondary education Barranco district of Lima. Instruments are applied: Socio Moral Reflection Questionnaire (SROM) and Environmental Attitude Scale (ESACAMB). Data analysis is developed using SPSS 15.0 statistical and the Pearson's r, chi-square, Student t test and ANOVA. We conclude that there is significant correlation between moral judgments and environmental attitude, there is a correlation to the type of educational management. With regard to moral judgments, students are placed in the third stage of Kohlberg's theory, the students of non-state schools demonstrate greater moral judgments state students, no significant differences by gender or age. Regarding the environmental attitude, students are placed at a high level, with women significantly outperform men, and there are no significant differences according to type of educational management or age.

Keywords: moral judgments, moral development, environmental attitude and adolescence

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Situación y formulación del problema

En los años más recientes, nuestro país presencia una serie de hechos alarmantes de inmoralidad, como el caso del sector petrolero (venta irregular de terrenos petroleros del Estado), funcionarios públicos y personas comunes que se apropiaron indebidamente de los bonos de ayuda brindados a los pobladores afectados por el terremoto de Ica del 2007; entre otros casos. Pero a la vez, existen asuntos más ligados al deterioro ambiental en el Perú, es el caso de la población de La Oroya, considerada entre las diez ciudades más contaminadas del mundo por las diarias emisiones “fugitivas” o sin control (dióxido de azufre, plomo, arsénico, etc.) de las fundiciones realizadas por la empresa minera de esa zona. A nivel internacional, denuncias de asociaciones civiles, porque ciertas corporaciones costean inhumana campañas políticas para obtener beneficios directos. En relación al medio ambiente, se observa una falta de compromiso real de los “países desarrollados” por reducir sus emisiones de dióxido de carbono en beneficio del planeta; así como poco compromiso y prevención de las grandes empresas por el cuidado del medio ambiente (es el caso del nefasto derrame de petróleo en las aguas del Golfo de México ocurrido en el 2010, cuya “solución” llegó después de varios meses, mientras continuaba la fuga de petróleo y, por ende, la contaminación).

En los colegios de educación secundaria de nuestro país es donde, también, se suelen reflejar inapropiadas situaciones, los alumnos en ocasiones se expresan (al menos verbalmente) de forma “madura” frente a ciertos temas como la defensa de la paz, respeto por la vida y de la propiedad privada, etc., pero en otras circunstancias presentan ciertas acciones antiambientales: garabatear los baños, maltratar las carpetas, ensuciar las aulas y los patios, dejar los caños abiertos, dejar encendidas las luces de las aulas vacías, entre otras.

Estos son sólo algunos ejemplos de lo que viene sucediendo; por un lado, personas, supuestamente, con un aceptable nivel de juicio moral, pero que muestran una endeble actitud hacia la conservación ambiental; o viceversa, es decir, personas que pueden tener una actitud ambiental aparentemente consolidada, pero que al momento de actuar o razonar frente a los temas mencionados (la defensa de la paz, respeto por la vida y de la propiedad privada, etc.) no se muestran tan firmes.

Particularmente, en el distrito de Barranco existen colegios estatales y no estatales, los cuales cuentan con una gran población escolar adolescente de ambos géneros (masculino y femenino). Los adolescentes se encuentran expuestos a la problemática de índole moral y medioambiental, porque Barranco presenta dificultades como recuperación de los espacios públicos, tráfico vehicular en las principales avenidas, limpieza pública, mejora del ornato y seguridad ciudadana.

Ante toda esta situación problemática se plantea la siguiente interrogante:

¿Existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?

Y de manera específica se formulan las siguientes preguntas:

- 1) ¿En qué etapa del juicio moral se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco?
- 2) ¿Existen diferencias significativas en el juicio moral de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?
- 3) ¿En qué nivel de la actitud ambiental se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco?
- 4) ¿Existen diferencias significativas en la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?

1.3. Justificación teórica

Múltiples estudios sobre el juicio moral en adolescentes señalan que no existen diferencias significativas según el género (masculino y femenino). Sin embargo, algunos estudios muestran lo contrario, como por ejemplo: Rojas (1995); Barba (2001); Mathiesen, Mora, Chamblás y Navarro (2004); Velásquez (2007); etc., en estas investigaciones usualmente las mujeres obtienen mayores puntajes. En relación al tipo de gestión educativa (centros educativos estatales y no estatales), la mayoría de trabajos indica que los estudiantes de colegios no estatales presentan un mayor juicio moral. Asimismo, se destaca claramente que a mayor edad existe un mayor nivel de juicio moral.

Estos resultados determinaron la necesidad de examinar en los sujetos el juicio moral relacionado al género, buscar la ratificación de diferencias por tipo de gestión educativa, además de verificar si las diferencias se dan también por edad, considerando que los alumnos de quinto año de secundaria corresponderían a la misma edad psicológica al encontrarse en el mismo grado de estudio.

Por otro lado, respecto a la actitud ambiental como tendencia a responder favorablemente ante la conservación del medio o ante acciones y compromisos conductuales que favorezcan la conservación, deben indagarse sus características vinculadas al tipo de gestión educativa, porque son escasos los análisis de esta relación; al género, donde la mayoría de estudios constatan una supremacía de las mujeres sobre los hombres; y a la edad, también señalando que los alumnos de este estudio se encontrarían en la misma edad psicológica. Debe estudiarse esta variable (la actitud ambiental), porque es imprescindible obtener mayor conocimiento de dicha actitud en distintos lugares, tal como se expone en un estudio de Gifford et al.

(2009): “Sin embargo, las actitudes del medio ambiente y la preocupación están lejos de ser uniformes en todos los países (Franzen, 2003; Schultz y Zelezny, 1999) y la mayor investigación es necesaria para entender las formas en que el medio ambiente y las actitudes difieren en todo el mundo”.

Asimismo, otros autores señalan que los administradores o gerentes de empresas en corporaciones multinacionales (cuyas decisiones pueden afectar a un grupo o comunidad completa) poseen niveles de razonamiento moral más bajos que los normales de la población (Trevino, 1992, referido por Corral-Verdugo, 2001). Posteriormente, Biaggio et al. (1998), referido por Corral-Verdugo, manifiestan que el nivel (elevado) de ese tipo de razonamiento pareciera ser una característica requerida para poseer actitudes proambientales. Además, Corral-Verdugo (2001) al realizar las conclusiones de unos estudios de personalidad ambiental, destaca que los individuos comprometidos con la conservación ambiental poseen un alto juicio moral.

En efecto, si bien es cierto que a nivel nacional e internacional se han llevado a cabo múltiples estudios sobre el juicio moral, y que el tema de conservación ambiental está siendo muy difundido; debe precisarse que las veces que el juicio moral fue estudiado correlacionalmente, estuvo vinculado con temas como: inteligencia, valores interpersonales, autoestima, tolerancia, permisividad, etc.; pero escasamente con la actitud ambiental, más aún en nuestro país donde incluso la actitud ambiental como única variable raramente ha sido tema de investigación.

Por todo lo expuesto, considerando el basamento teórico y empírico, es importante analizar la posible existencia de una relación entre el juicio moral y la actitud ambiental, además de indagar las características de las mismas variables.

1.4. Justificación práctica

Existen estudios sobre el juicio moral que se vienen desarrollando y difundiendo a nivel internacional como nacional. En ellos, una de las pruebas más empleadas es el SROM, Cuestionario de Reflexión Socio Moral (utilizado para nuestro estudio), que mide el nivel de juicio moral y que fuera adaptada a nuestro medio para el nivel secundario por Grimaldo en el 2002.

Respecto a la actitud ambiental hay diversas investigaciones a nivel internacional; no obstante, a nivel nacional aún existen pocas, una de las pruebas empleadas fue la escala de Actitud hacia la Conservación Ambiental elaborada por Yarlequé (2004), aplicada en diversos departamentos de nuestro país; otro de los estudios realizados es el de los investigadores Rivera y Rodríguez (2009), quienes elaboraron escalas para medir la actitud y comportamiento ambiental. Por otro lado, fue posible elaborar para el presente estudio una escala de actitud ambiental, a través de los criterios necesarios de construcción de una escala de tipo Likert.

Esta investigación tiene una justificación práctica, porque al identificar el grado de relación entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria, se logrará sentar las bases para la organización de programas adecuados que contribuyan al desarrollo del juicio moral a través de actividades sobre actitudes ambientales, o de manera viceversa, programas que contribuyan al desarrollo de actitudes ambientales a través de actividades sobre juicio moral. De igual modo, la investigación posibilitará un mayor conocimiento sobre estos temas tan importantes y las características de los adolescentes, dicho conocimiento podrá ser aprovechado por distintos profesionales, como: pedagogos, psicólogos, sociólogos, ecólogos, entre otros.

1.5. Objetivos de la investigación

15.1. Objetivo general

Determinar si existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.

15.2. Objetivos específicos

- 1) Determinar en qué etapa del juicio moral se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.
- 2) Determinar si existen diferencias significativas en el juicio moral de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.
- 3) Determinar en qué nivel de la actitud ambiental se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.
- 4) Determinar si existen diferencias significativas en la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

En Estados Unidos, Gibbs, Arnold y Burkhart (1984) estudiaron las diferencias sexuales en la expresión del juicio moral, en una muestra de 66 mujeres y 111 varones, cuyas edades promedio fueron: 15.8 para varones y 15.4 para las mujeres. Utilizaron el Sociomoral Reflection Measure (SRM). Los datos se analizaron empleando la prueba t. Concluyen que no hay diferencias en las expresiones de juicio moral entre hombres y mujeres (referido por Grimaldo, 1999).

En tanto, Grimaldo (1999) indica que en el mismo país (U.S.A.), Cueto y Mueller (1990) desarrollaron un estudio acerca del razonamiento moral en hombres y mujeres en cinco niveles educativos. La muestra estuvo conformada por 268 sujetos del sexto, noveno, duodécimo grado, universitarios y seminaristas. Usaron el Cuestionario de Dilemas Morales (SQD). Se realizaron comparaciones post-hoc, siguiendo el método de Student-Keuls. Concluyen que los hombres y mujeres razonan diferentemente sobre cuestiones morales.

Por otro lado, en Colombia, Ponce, Murcia y Sierra (1986) compararon el grado de desarrollo moral entre adolescentes de colegios que tienen diferentes enfoques educativos. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, entre hombres y mujeres, que cursaban el noveno grado, del nivel socioeconómico alto, provenientes de cuatro colegios de diferente modalidad educativa. El instrumento utilizado fue el DIT de Rest. El análisis de los resultados se realizó por medio de la varianza, demostrándose que no existen diferencias significativas por el tipo de colegio, ni por sexo (referido por Grimaldo, 1999).

En España, Pérez-Delgado y Mestre (1992) estudiaron especialmente las relaciones entre pensamiento moral posconvencional (P%), utilizando como instrumentos de medida el DIT de Rest en castellano, y la Escala de valores de Rokeach. La muestra consta de 1287 sujetos, de 13 a 19 años, que estaban cursando en 1991 – 1992 las escuelas de primaria y secundaria. Como resultados más relevantes se obtuvo que existe una relación positiva y significativa entre P% y la importancia que los sujetos han dado a valores como: sentido de realización, libertad, ser abierto, ser competente, ser indulgente, ser independiente, ser intelectual, mientras que la relación es negativa con los valores: tener un mundo bello, lograr la salvación, ser limpio, ser cariñoso, ser obediente y ser educado. Se discutieron los resultados en relación con la teoría e hipótesis de otras investigaciones en las áreas del desarrollo moral y de la psicología de los valores.

En el 2001, Barba (México) evaluó el desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y bachillerato del estado de Aguascalientes empleando el Defining Issues Test diseñado por Rest. Se analizaron las medias aritméticas de los estadios del desarrollo moral y las medias del nivel de razonamiento moral de principios. La indagación se concentró en este nivel tomando en cuenta las variables: tipo de educación, edad, grado escolar, género, forma de control de las escuelas y municipios. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen un perfil de desarrollo similar, en el que hay preeminencia del estadio. No existe diferencia significativa en el razonamiento moral de principios de los bachilleres en conjunto, no obstante su mayor edad/escolaridad respecto de los estudiantes de secundaria. Hay mayor avance de moralidad de principios asociada con otras variables como: la modalidad de bachillerato general y de control privado; las mujeres de bachillerato respecto de los varones; algunos municipios sobre otros, etcétera.

Más adelante también en México, según refiere Grimaldo (2009), Romo (2005) investigó el desarrollo del juicio moral y la solución de la crisis de identidad en estudiantes del bachillerato de Aguascalientes. Los resultados mostraron que el nivel de razonamiento moral predominante fue el convencional; en moralidad posconvencional se obtuvieron puntuaciones por debajo de otros estudios; la única variable relacionada con el juicio moral fue el género, en favor de las mujeres.

Nuevamente en México, Barba y Romo (2005) presentaron la evaluación del desarrollo moral de estudiantes de educación, el estudio se basó en la teoría de Kohlberg. Analizaron el perfil moral de acuerdo a las variables: semestre, género, institución, carrera, edad y nivel educativo. Los resultados más destacados indican que el nivel predominante es el convencional; las mujeres de una institución privada aventajan a los hombres en la moralidad de principios; sólo en tres instituciones los estudiantes de semestres avanzados logran una moralidad superior que los primeros.

Posteriormente, Vargas (2007) refiere que Ansari en el 2002 realizó un estudio de la relación de género y juicio moral en estudiantes de la universidad de Kuwait con una muestra de 189 estudiantes graduados de la Facultad de Educación. Los resultados señalaron que en la muestra predominaba un juicio moral del estadio 4, según los estadios de Kohlberg y que no hubo diferencias significativas del nivel de razonamiento moral en cuanto a género.

En tanto, Mathiesen et al. (2004) desarrollaron un estudio donde se presenta la moralidad de estudiantes de enseñanza media de la Provincia de Concepción, Chile, medida por la aceptación de conductas morales cuestionables y el nivel de desarrollo del juicio moral. Se presentan relaciones entre moralidad y características del joven y su familia. Para ello, se aplicó una encuesta de carácter social a una muestra representativa de 546 estudiantes. Los resultados muestran una baja

permisividad moral, más alta en sexualidad y más baja en moralidad personal y legal. Menos de la mitad de los jóvenes emitieron juicios morales válidos. No se encontraron correlaciones significativas entre permisividad moral y juicio moral. Hubo diferencias significativas de moralidad según sexo y religión. Se detectaron relaciones inversas entre permisividad y funcionamiento familiar, y directas, entre rendimiento escolar y juicio moral.

Más adelante, Slovackova y Slovacek (2007) estudiaron la competencia del juicio moral y las actitudes en estudiantes. La muestra estuvo constituida por 380 estudiantes de medicina de diferentes países, cuyas edades oscilaban entre 18 y 26 años. El instrumento utilizado fue la Prueba de Juicio Moral de Lind y, para el análisis de los datos, se utilizaron tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, así como el Análisis de Varianza. Los autores encontraron que la edad, el número de semestres de estudio, el sexo, la religión y nacionalidad fueron significativos al establecer el nivel del juicio moral en los estudiantes checos y eslovacos. De manera consecuente con lo anterior, el aspecto cognitivo de la conducta moral decrece en función a la edad y el número de semestres de estudio, pero fue estadísticamente significativa la dependencia de las preferencias (aspectos afectivos de comportamiento moral) con los otros factores (referido por Grimaldo, 2009).

En el contexto oriental, Al-Rumaidhi (2008) estudió el razonamiento moral en 90 adolescentes de Kuwait, varones y mujeres, cuyas edades fluctuaron entre 15 y 17 años. El instrumento utilizado fue el *Defining Issues Test* de Rest (1979) y los resultados mostraron una prevalencia de la etapa 4 del juicio moral. Esto podría deberse a la importancia que la cultura de Kuwait atribuye al estereotipo de la buena conducta y aprobación social. Respecto al género, Al-Rumaidhi no reportó diferencias (referido por Grimaldo, 2009).

En nuestro país, Chumbe (2004) refiere que Valdez (1985) realizó una investigación sobre el Juicio Moral en sujetos de 8, 11 y 16 años, de ambos sexos y de distinta clase social en una muestra de 96 sujetos. Se aplicó una prueba derivada del test original de Kohlberg, SMR (Socio Moral Reflection Measure). Con los datos se realizó el análisis de varianza y regresión. Sus resultados confirmaron la teoría de Kohlberg: el juicio moral sigue una secuencia etápica en su desarrollo; los sujetos de clase alta presentan un nivel de juicio moral superior a sujetos de clase baja; el sexo no influye de manera significativa en el desarrollo del juicio moral; la interacción con la edad y clase social es significativa en el juicio moral.

Nuevamente Grimaldo (2002) señala que Majluf (1986) desarrolló un estudio sobre el juicio moral en adolescentes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socioeconómica media de Lima, en una muestra de 84 sujetos entre 14 y 60 años de edad. Se aplicó la prueba grupal elaborada por Gibbs en 1984 "Multiple Choice Measure of Moral Reasoning – SROM". Para el análisis de datos se empleó el rango de Sheffé. No se observaron diferencias por género. Se constató que los adolescentes de 16 años en el Perú y U.S.A. se ubican en el mismo nivel 4(3) en el SROM y en nivel 3 en el SRM. También se observa, la diferencia de una etapa de ventaja de la primera prueba en relación a la segunda en ambos países.

Por otro lado, Canales (1991) efectuó una investigación titulada “Juicio moral y actitudes ante las drogas en los adolescentes de los sectores populares de Lima Metropolitana”. Aplicó la prueba SROM y concluyó que existe alguna relación entre la estructura moral de las personas y su tendencia hacia el consumo de drogas. Los adolescentes obtuvieron mayores puntajes según avanzaba la edad en la prueba moral. Además, no se hallaron diferencias significativas en relación al sexo.

Esta vez, Majluf (1993), referido por Grimaldo en el 2002, realizó un estudio con estudiantes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socio económica media de Lima. En este estudio se proporcionan evidencias respecto a la universalidad del juicio moral, a la secuencia invariante de las etapas así como el incremento del nivel del juicio moral con la edad, tal como postula Kohlberg. Se pudo estimar que los puntajes del SROM ubican a los adolescentes de 14 años del Perú así como de U.S.A., en la etapa 3, a los de 16 y 18 en la etapa 4 (3). Estos resultados corroboran los estudios de Gibbs y al mismo tiempo comprueban la validez de la escala en nuestro país.

De igual manera, Chumbe (2004) señala que Bello y Mejía (1993) realizaron un estudio denominado "Relaciones entre nivel de desarrollo moral e intelectual, edad y género en los alumnos de secundaria de un colegio experimental/ alternativo de Lima". Se trabajó con una muestra de 34 alumnos, de ambos sexos, de 12 a 17 años de edad de educación secundaria. Se aplicó la Escala de Reflexión Moral (SROM) de Gibbs y Widaman, además de la escala de nivel intelectual de Longeot (nivel de desarrollo intelectual). Para el análisis de datos se empleó el estadístico "r" de Spearman. Se concluye que existe una correlación positiva entre el nivel de pensamiento y el nivel de juicio moral; existe correlación positiva entre el nivel de juicio moral y la edad; y no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en el nivel de juicio moral.

El mismo año, Frisancho (1993) estudió el desarrollo del juicio moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño "instruccional". La muestra estuvo constituida por 18 estudiantes de educación secundaria, de ambos sexos, de 15 y 16 años de edad. Se aplicó un programa de estimulación de complejidad cognitiva (PECC), Prueba de Razonamiento Moral y de la complejidad cognitiva: Dilema de

Juan. Se utilizó un análisis cuidadoso de las respuestas de los sujetos. Los resultados indican que el PECC no tuvo efectos en elevar el nivel de complejidad cognitiva de los sujetos, el PECC tampoco tuvo efectos en elevar el juicio moral, pero el PECC tuvo efectos positivos en el desarrollo de la habilidad de identificar elementos dentro de una situación social y se tuvo logros psicopedagógicos mediante la aplicación del PECC, especialmente a nivel de adquisición de información. Es decir aunque no se dieron avances estructurales en nivel de razonamiento moral, hubo un incremento de la complejidad del razonamiento y en el número de elementos que los sujetos fueron capaces de identificar en los dilemas morales.

Dos años después, Rojas (1995) llevó a cabo un estudio del juicio moral en adolescentes de quinto año de secundaria pertenecientes a Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 298 alumnos de estatales y 441 de no estatales. Empleó un inventario de 6 escalas con 10 ítems cada uno. Los resultados concluyeron que las mujeres obtienen promedios significativamente mayores a los promedios de los hombres.

Asimismo en 1997, Altez estudió el desarrollo del juicio moral en 545 estudiantes universitarias, según edad, ciclo y programa académico. Aplicó el instrumento sobre definición de dilemas morales (Defining Issues Test, DIT). Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre las edades y ciclos académicos, pero sí existe diferencia entre programas académicos. La muestra se ubicó en el Estadio 4 en primer lugar, el estadio 3 en segundo lugar y el estadio 5a en el tercer lugar.

Continuando con las investigaciones, Grimaldo (1999) trabajó con una muestra de 205 estudiantes de quinto año de educación secundaria, de los cuales 131 eran varones y 40 mujeres, y tomando en cuenta el colegio de procedencia, 61 de

colegios estatales y 144 de particulares. Para medir el juicio moral empleó el SROM (Cuestionario de Reflexión Socio Moral). Se identificó un gran porcentaje de estudiantes de ambos sexos pertenecientes a los niveles socioeconómicos bajo y medio que se encuentran en el nivel convencional de juicio moral; los estudiantes de colegios particulares presentan un mayor nivel de juicio moral en comparación a los de colegios estatales; mientras que no existen diferencias significativas entre el juicio moral de los varones y las mujeres.

Paralelamente, Uculmana (1999) desarrolló un trabajo con una muestra de 300 personas: 150 varones y 150 mujeres, cuyas edades oscilaron entre 16 y 20 años, estudiantes del quinto año de educación secundaria y de los dos primeros ciclos de los institutos superiores pedagógicos y de una universidad nacional, de la ciudad de Huancavelica. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, en promedio, las muestras se encuentran en el estadio 3 de la clasificación de Kohlberg; también, que entre las variables sexo, edad e institución de procedencia no hay diferencias significativas en cuanto a su influencia sobre el desarrollo del juicio moral.

La misma temática trabajó Meneses en el 2005, el juicio moral. En aquel estudio la muestra estuvo conformada por 540 adolescentes de un colegio militarizado y colegios no militarizados, en grupos de 4to y 5to de secundaria de Lima Metropolitana. Empleó el Cuestionario de Juicio Moral. Dentro de las conclusiones más relevantes se encontró que no hay diferencias de juicio moral por tipo de colegio.

En otro momento, Matalinares et al. (2007) desarrollaron un estudio con una muestra de 355 estudiantes de 4to y 5to de secundaria de Lima y Jauja, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 14 y 18 años de edad. Al ser procesados los datos se encontró que las variables Juicio Moral y Valores Interpersonales se hallan

asociadas. El juicio moral se relaciona con las dimensiones conformidad, reconocimiento y benevolencia. Se encontró que existen diferencias significativas entre los alumnos de Jauja y Lima en valores interpersonales, pero no ocurre lo mismo con el juicio moral, tanto en Jauja como en Lima los estudiantes responden en forma similar. Las mujeres obtienen mejores resultados que los varones, no sucede lo mismo en el caso del juicio moral. Por último, identificaron diferencias significativas entre el juicio moral y los valores en función del grado de instrucción.

Igualmente, Velásquez en el 2007 investigó sobre el juicio moral y la identidad nacional, en una muestra de 638 alumnos, que participan y no participan en actos violentos, entre 12 a 20 años de ambos géneros de la UGEL 05 pertenecientes a los distritos de San Juan de Lurigancho y el Agustino. Se resaltan las siguientes conclusiones: En cuanto al juicio moral, el grupo se ubicó en un nivel convencional; no existe relación entre el juicio moral y la identidad nacional en los alumnos que no participaron en actos violentos, en contraposición con los que sí participan que presentan un nivel convencional; los alumnos que no participan en actos violentos presentan un mejor juicio moral que los que sí participaron; el género femenino presenta un mayor juicio moral que el género masculino; y la edad no marca diferencia con el juicio moral y la identidad nacional (referido por Giraldo, 2010).

También en el 2007, Vargas llevó a cabo un estudio cuya muestra estuvo conformada por 400 estudiantes entre 16 y 17 años de edad, de sexo masculino y que estaban en quinto año de secundaria, provenientes de tres colegios de Lima Metropolitana conformado por dos particulares y un estatal. Se aplicaron el Inventario de Reflexión Socio-moral (SROM) de Gibbs y Widaman y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Los resultados indican que existen diferencias significativas de juicio moral y autoestima entre colegios estatales y particulares

siendo los particulares los que obtienen mayor puntaje. Asimismo la conclusión encontrada es que existe correlación significativa y positiva entre autoestima y juicio moral.

Años atrás, Ubaqui (2008) realizó un estudio, cuyo objetivo era determinar si existía relación entre los niveles de valores personales y los períodos del criterio moral en los alumnos de quinto de secundaria, la muestra estuvo constituida por alumnos (as) de las instituciones educativas públicas, privadas de zona rural y urbana, entre 15 y 17 años de edad. Se concluyó que no existe una correlación significativa entre los valores interpersonales y los periodos del criterio moral, sólo se halló una correlación altamente significativa entre el nivel del valor Reconocimiento con el período convencional del criterio moral, una relación significativa a los 16 años en el mismo valor, significativa también a los 17 años en el valor Independencia y una relación significativa en el valor Conformidad, Reconocimiento y Liderazgo en los alumnos de la zona urbana.

En un nuevo estudio, Grimaldo (2009) realizó una investigación cuyo objetivo consistió en identificar y comparar el nivel de juicio moral en universitarios, según sexo, rango de edad (entre 16 y 19 años) y facultad, en una muestra conformada por 301 estudiantes del primer ciclo de una universidad pública de Lima, tanto varones como mujeres. Se aplicaron dos instrumentos: El Cuestionario de Reflexión Socio moral y un Cuestionario de Datos Personales. El análisis de los datos se realizó mediante el programa SPSS 16.0 y los estadísticos fueron: ANOVA y Scheffé. Se concluyó que el grupo se ubica principalmente en el estadio 4, correspondiente al nivel convencional de juicio moral. No se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo ni con la facultad de estudio. En cambio, sí se hallaron en lo pertinente a la edad.

El año pasado (2010), Grimaldo y Merino presentaron un estudio cuyo objetivo fue identificar la relación que existe entre cada uno de los factores de tolerancia y el juicio moral en 301 universitarios, según sexo, y condición laboral (trabajan y no trabajan) de Lima, a partir de la Escala de Comportamientos Moralmente Controvertidos de Harding y Phillips y el Cuestionario de Reflexión Socio Moral de Gibbs y Widaman (SROM). Se encontró una correlación moderada entre el factor de tolerancia hacia comportamientos deshonestos y el juicio moral en el grupo de estudiantes que trabajan. No se encontraron relaciones entre los demás factores de tolerancia y el juicio moral en varones, mujeres, ni en el grupo de estudiantes que no trabajan.

También el año pasado, Giraldo (2010) desarrolló un estudio, cuyo objetivo fue establecer la relación entre la autoestima y el juicio moral en 333 alumnos, de los cuales 161 fueron del género masculino y 172 del género femenino, las edades oscilaron entre los 14 y 19 años del 5° año de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de la RED 11 de la UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima. Los instrumentos utilizados para la investigación fueron el “Programa de Autoestima Escolar” (TAE) y el Cuestionario de “Reflexión Socio Moral” de Gibbs y Widaman. En cuanto a los resultados, estos arrojaron la existencia de relación entre las áreas de la autoestima y el juicio moral en general, así como la inexistencia de diferencias significativas de acuerdo al género y la edad. Así como la inexistencia de correlaciones significativas entre las áreas de la autoestima y el juicio moral de acuerdo al género y la edad; mientras que existen diferencias en la Autoestima General en función al género, mas no existen en función a la edad y en el juicio moral en función al género y la edad tampoco no existen diferencias.

Recientemente, Delgado y Ricapa (2010) realizaron un trabajo con una muestra que estuvo constituida por 55 participantes de la Facultad de Psicología de la UNMSM, matriculados en el décimo ciclo de la especialidad de Psicología Clínica. Para la recolección de datos emplearon la Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y Cohesión familiar (FACES III) y el SROM de Gibbs y Widaman. De acuerdo a los resultados: el nivel de juicio moral predominante de la muestra es el convencional. Se encontró una relación significativa entre el nivel de funcionamiento familiar de "rango medio" y el nivel convencional de juicio moral.

En Costa Rica, Hernández y Jiménez (2007) llevaron a cabo un estudio de las relaciones entre actitudes y comportamientos ambientales, producto de la experiencia desarrollada con los funcionarios del Área de Conservación Marina Isla del Coco. Se identificó que los funcionarios presentan una actitud ambiental positiva ante aspectos referentes a la conservación y protección del ACMIC y del Parque Nacional Isla del Coco. El componente afectivo mostró que los aspectos más valorados son la conservación y la protección. En el componente conductual se señalan como comportamientos proambientales de los funcionarios: reutilización y reciclaje de residuos, ahorro de recursos como energía y agua, y preocupación por informarse sobre los problemas ambientales. En lo cognitivo se indica que la mayoría maneja conocimientos básicos relacionados con problemas ambientales tales como: la contaminación por desechos, los gases y los combustibles, las implicaciones de la acción humana y las causas y las consecuencias del cambio climático.

En Chile, Cerda et al. (2007) desarrollaron un trabajo de investigación, cuyo objetivo general fue analizar el perfil y la conducta ambiental de los alumnos de la Universidad de Talca. El análisis factorial sugiere que la actitud y percepción sobre el medio ambiente de los alumnos de la Universidad de Talca es positiva; se puede afirmar que los alumnos poseen una intención conductual neutra frente al medio ambiente, aunque del análisis de las normas personales, se infiere que los alumnos poseen normas personales positivas. Sin embargo, el análisis del comportamiento realizado indica que los alumnos poseen un comportamiento negativo frente al medio ambiente. Por otro lado, el análisis de regresión realizado para explicar la conducta ambiental presentó varianzas explicadas que fluctuaron entre 27,6 y 8,5% y no se obtuvieron diferencias entre los distintos modelos estimados.

En el 2008 (España), González y Amérigo presentaron un trabajo que trata la relación entre los valores, creencias, normas y la conducta ecológica. Este estudio se centra en la relación entre variables psicológicas y la conducta ecológica. El análisis empírico conecta valores personales, creencias ecológicas, consecuencias de las condiciones medioambientales, la negación de la obligación ecológica, el control medioambiental, las normas personales y la conducta ambiental. Los resultados conseguidos por medio de análisis de rutas con datos obtenidos en una muestra española de 403 individuos mostraron que las creencias ecológicas, las normas personales y los valores ecoaltruistas se constituyen en las principales variables psicológicas a la hora de explicar la conducta ecológica. Las creencias, medidas con la Escala del Nuevo Paradigma Ecológico, ejercieron el efecto más importante sobre la conducta. Los valores ecológicos y altruistas se relacionaron con la obligación moral. La norma personal actuó como mediadora de los efectos de los valores y del control medioambiental en la conducta ecológica.

En relación al medio ambiente, Yarlequé (2004) realizó un estudio sobre actitudes hacia la conservación ambiental en 3837 estudiantes de educación secundaria procedentes de ocho departamentos del Perú. Los resultados a destacar demostraron que los estudiantes del departamento de Arequipa presentan la media más alta seguido de Ucayali y Lima. Así mismo, se hallaron diferencias actitudinales entre los estudiantes de las tres regiones naturales del Perú. Otro tanto ocurrió al comparárseles por el lugar de residencia y género. Mientras que las variables grado de instrucción y edad cronológica mostraron ser poco relevantes.

Recientemente en el 2009, Rivera y Rodríguez desarrollaron un estudio descriptivo para determinar las actitudes y los comportamientos relacionados con salud ambiental en 143 estudiantes de enfermería de una universidad del norte del Perú. Utilizaron cuestionarios elaborados en base a escalas validadas tipo Likert de actitudes y de comportamientos ambientales, con 8 y 12 ítems respectivamente. Las actitudes positivas más importantes se relacionaron con aquellas en que se afecta la salud y los comportamientos más frecuentes con el uso adecuado del agua y energía; hubo una débil correlación entre actitudes y comportamiento ambientales ($r_s=0,30$). El estudio concluye que los participantes tienen una actitud ambiental positiva que no se refleja en sus comportamientos, lo cual puede influir de manera negativa en sus próximas actividades como promotores de la salud ambiental.

Finalmente, las pocas investigaciones más cercanas al presente estudio han sido dirigidas en otros países, como se muestra a continuación:

En España, Nuévalos (2008) presentó un trabajo en base al desarrollo moral y los valores ambientales. La muestra estuvo conformada por 251 alumnos de 1º, 2º y 3º de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente); pertenecientes a las alternativas morales de ética y religión y con edades que oscilaban entre 13 y 20 años. Empleó el DIT para medir el juicio moral, el CAAM, para la actitud ambiental, y el CCAM, para la conducta ambiental. Abordando el juicio moral se concluye que los adolescentes se ubican en un nivel convencional y etapa 4; no hubo diferencias significativas por nivel de estudio, mas sí una tendencia, a mayor nivel educativo, mayor juicio moral; no hubo diferencias significativas por edad ni por sexo. Se halló relación significativa entre juicio moral y actitud ambiental. Se destaca una potente vinculación entre la actitud y la conducta ambiental.

En el trabajo de Nuévalos (2008) se describen las siguientes tres investigaciones:

1) La investigación llevada a cabo por Mitchel Clayton (Clayton, 1980). Tiene como fin examinar las relaciones entre razonamiento de principios, preocupación ambiental, actitudes y conductas respecto a temas ecológicos, y conocimiento sobre polución ambiental. Participaron en el estudio miembros voluntarios de dos grupos cívicos y cuatro grupos ambientales. Las conclusiones más relevantes de la investigación de Clayton, entre otras, fueron: a) la ausencia de una vinculación positiva entre razonamiento moral de principios con las actitudes o intereses ambientales, b) la ausencia de una vinculación positiva entre razonamiento moral de principios con conductas ecológicas, c) la confirmación de una vinculación positiva de las actitudes ambientales con la conducta ecológica.

2) Otro trabajo desarrollado por Louis Iozzi (Iozzi, 1977) intenta analizar las relaciones entre el nivel de razonamiento moral y situaciones morales específicas. En concreto Iozzi analiza las relaciones entre el razonamiento moral en cuestiones ambientales medido con el Environmental Issues Test (EIT) (Iozzi, 1978) y las actitudes ambientales medidas con el Ecology Attitude Inventory (EAI). La comparación de las puntuaciones de 115 sujetos en ambos cuestionarios reveló una correlación moderada pero significativa.

3) Dana Zeidler y Larry Schafer (Construcción de llevaron a cabo un trabajo cuyos objetivos fueron examinar las diferencias en el razonamiento moral cuando éste es aplicado a situaciones contextuales diferentes (social y ambiental) y determinar si los sujetos muestran niveles de razonamiento moral más elevados en áreas en que ellos tienen elevados conocimientos, intereses y experiencia. Algunas de las conclusiones generales de su estudio fueron: los dos factores que explicaron las máximas diferencias a la hora de valorar el perfil moral de los sujetos fueron las actitudes ambientales y el razonamiento moral. En efecto, la variable afectiva representó la más alta variación en razonamiento moral, después del razonamiento moral en cuestiones sociales generales.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. *El juicio moral*

La moral ha sido estudiada desde tiempos remotos. Tal como señala Vargas (2007), Aristóteles en el siglo IV A.C. sistematizó la moral buscando mostrar las perfecciones, excelencias y virtudes que dominan los apetitos, esto es la fortaleza, la templanza y los racionales como la justicia; todas ellas, buscarán el camino a la realización del más alto ideal basándose en una moral que lo guíe y lo lleve a la felicidad humana. Igualmente, Bowen y Hobson (1999) expresan que para Aristóteles, el fin de toda persona es el bien, y en suma la felicidad es algo final y autosuficiente, y que es el fin de cuanto hacemos. Marías (1974), referido por Vargas (2007), expresa que en la época de Platón, la conciencia moral consiste en conocer el bien y el mal; el mal constituía la miseria moral, el vicio del alma que se caracteriza por la injusticia y la maldad; y el bien la idea más importante que permite que el hombre viva en comunidad. Asimismo, Vargas describe que San Agustín, en el siglo IV, señalaba que el hombre tiene una luz natural, que le permite conocer la ley eterna, que ilumina la inteligencia, que constituye la ley natural, pero a su vez tiene conciencia moral.

Para Nietzsche (2005) la moral es el lenguaje figurado de los afectos; además, considera dos tipos de moral, la moral de los señores (poderosa) y la moral de los esclavos, los cuales muestran debilidad y valoran la compasión, la humildad y la paciencia. Por su lado, Durkheim (2002) fundamenta que para internalizar la moralidad se requieren de tres elementos básicos: el espíritu de la disciplina (con el cual se logra contener las emociones e impulsos del ser humano); la vinculación a los grupos sociales (la cual permite que una moral individual pueda avanzar hacia una

moral colectiva); y la autonomía de la voluntad (corresponde a comprender y asumir voluntariamente su acción moral).

Gilligan (1985) afirma el hecho de que los teóricos más destacados del desarrollo de la conciencia moral vincularon la moralidad con la justicia. Sugiere que la moralidad realmente comprende dos orientaciones morales: primero, la moralidad de la justicia como apuntaban los anteriores y segundo, una ética del cuidado como otra orientación moral de beneficencia.

En el siglo pasado (XX) se logran consolidar y articular distintos fundamentos vinculados al desarrollo de la moral, convirtiéndose finalmente en teorías, las cuales guían la mayoría de estudios que se realizan a fines de ese periodo e inicios del presente siglo XXI.

2.2.1.1. Teorías tradicionales sobre el desarrollo moral

Las teorías tradicionales como la psicoanalítica y la del aprendizaje social se basaron primordialmente en lo afectivo y lo conductual, respectivamente. Acerca de esto, Shaffer (2000) describió que los teóricos psicoanalíticos, quienes ponen mayor énfasis en los afectos morales, señalan que los niños son motivados a actuar de acuerdo a sus principios éticos a fin de experimentar afectos positivos como el orgullo y evitar emociones morales negativas como la culpa y la vergüenza; por otro lado, expresa que los conceptos del aprendizaje social permiten entender la forma en que los niños aprenden a resistir la tentación y a practicar el comportamiento moral, a través de la inhibición de acciones como mentir, robar y engañar que violan las normas morales.

2.2.1.1.1. Teoría psicoanalítica sobre el desarrollo moral

Se sabe que para los psicoanalistas la personalidad está conformada por tres componentes: el *ello* irracional que busca la satisfacción inmediata de las necesidades instintivas, un *yo* racional que formula planes realistas para satisfacer estas necesidades y un *superyó* moralista (o conciencia) que vigila la aceptabilidad de los pensamientos y acciones del yo (Shaffer, 2000).

Pérez y García (1991), manifiestan que para Freud, la conciencia moral, no es una facultad original de discernir entre el bien y el mal, pero sí sería algo consecuente, de forma necesaria, a las necesidades características del desarrollo biopsicológico. La prolongada dependencia del ser humano, a nivel biológico primero y, sobre todo, en el plano psíquico, respecto a las figuras parentales, ejerce un influjo determinante en el psiquismo llevando a la instauración del superyó (la conciencia moral).

Además que, efectivamente, Freud sostenía en el "malestar en la cultura" que "podemos rechazar la existencia de una facultad original, en cierto modo natural, de discernir el bien y el mal". Y en otro momento, dice Freud "si la conciencia moral es algo dado en nosotros, no es, sin embargo, algo originariamente dado". Sería en cambio, producto de los influjos externos y de determinadas situaciones psíquicas más primitivas. A la adquisición de los contenidos concretos y al esclarecimiento de los criterios para discernirlos, es llevado el sujeto a través de las determinaciones de tipo autoritario que están encarnadas en las instancias paternas. Las decisiones externas a él, que le llegan por la vía de su necesaria dependencia biológica y psíquica, van a hacer surgir ese criterio valorativo (Pérez y García, 1991).

2.2.1.1.2. Teoría del aprendizaje social del desarrollo moral

Teóricos del aprendizaje social como Alberto Bandura (1986,1991) y Walter Mischel (1974), según refiere Shaffer (2000), se interesaron principalmente en el componente conductual de la moralidad, lo que se hace en realidad cuando las personas se enfrentan a la tentación. Señalan que, al igual que los otros comportamientos sociales, los comportamientos morales son aprendidos, es decir, mediante la operación del reforzamiento y el castigo y del aprendizaje por observación. Luego mencionan que el comportamiento moral es influido poderosamente por distintas circunstancias en las que se encuentran las personas. Expresan que no es muy sorprendente ver a una persona comportarse moralmente en una situación, pero transgredir en otra circunstancia, o declarar que nada es más relevante que la honestidad, cuando por otro lado engaña.

Aronfredd en los años: 1961, 1968 y 1969, plantea que el aprendizaje moral se logra a través de un conjunto de castigos a las acciones consideradas. Los estados emotivos del niño se vinculan a castigos, así como a recompensas, actuando directamente con su capacidad de representación y de anticipación a la respuesta (Quesada, 1993, referido por Grimaldo, 1999).

Bandura, si bien no acepta que existan estadios morales uniformes, defiende una dirección evolutiva en el desarrollo de la moral. Casi más bien habría que mencionar que para Bandura el proceso de moralización sufre una serie de cambios orientados progresivamente hacia el control interno de la conducta (Garcés, 1988, referido por Pérez y García, 1991).

2.2.1.2. Teoría cognoscitiva del desarrollo moral

De acuerdo con Shaffer (2000), los estudiosos cognoscitivos han abordado la moralidad trazando el desarrollo del razonamiento moral que muestran los niños al momento de decidir si determinados actos son buenos o malos. Los cognoscitivos consideran que el crecimiento cognoscitivo, así como las experiencias sociales conllevan a los niños a un desarrollo progresivo de conocimientos más valiosos de las concepciones de reglas, leyes y obligaciones interpersonales. La obtención de estos nuevos conocimientos, permiten el progreso de los niños mediante una secuencia invariable de etapas morales, cada una de las cuales evolucionan a partir de su predecesora y la reemplaza, lo cual significa una visión más avanzada de los aspectos morales.

2.2.1.2.1. Teoría del criterio moral de Piaget

Cueto (1997) expresa que la teoría sobre psicología moral de Piaget se encuentra fundamentalmente en su obra *El criterio moral en el niño*, publicada originalmente en 1932. Así como en los estudios de desarrollo cognitivo, Piaget empleó el método clínico para investigar el desarrollo moral. Según este método, Piaget mantenía un diálogo con los niños, procurando hallar cuál era la concepción de lo justo o qué sanciones correspondían a diferentes transgresiones a normas establecidas. Piaget buscaba conocer cuál era la justificación que daban, en lugar de saber cuál era la respuesta que brindaban los niños.

Aquella psicología moral (de Piaget) se relacionaba con su teoría del desarrollo del pensamiento, esta teoría estaba constituida por cuatro estadios. Gesell, Ilg y Ames (1974) indican que, según este autor, el primer estadio (sensoriomotor) abarca la percepción, el reconocimiento, la coordinación medio-fines y se prolonga

desde el nacimiento hasta algún momento alrededor de los dos años; el segundo estadio (preoperatorio), desde los dos hasta los siete años, en el cual el pensamiento entraña la comprensión de las relaciones funcionales y el juego simbólico; el tercero (operatorio concreto), de los ocho a los once años, en la que se remarca la estructura invariable de las clases, las relaciones y los números. Finalmente, el estadio operatorio formal que abarca desde los once hasta los trece años, cuando se llega al pensamiento hipotético y de proposiciones.

Entonces, como señala Nuévalos (2008), en *El criterio moral en el niño* se presentan tres investigaciones. En la primera, las nociones que tiene el niño sobre el respeto de las reglas de juego. Analiza la práctica de las reglas en el juego de las canicas y la conciencia que tiene de dichas reglas de juego. En la segunda prioriza el estudio de la concepción infantil de las normas y valores específicamente morales como son las mentiras. La tercera investigación es un estudio que aborda las características que comprende la moral autónoma basada en el principio de justicia.

Piaget (1984) plantea dos etapas o estadios de la moralidad. Esas etapas son:

- 1) La moralidad heterónoma o realismo moral (5 – 10 años de edad): Se caracteriza por el gran respeto que tiene el niño hacia el adulto. Además de tener la convicción de que las normas son “sacrosantas” y, por ende, inviolables. Considera una marcada diferencia entre el que respeta (niño) y el respetado (padre, maestro, etc.). El egocentrismo le impide ponerse en el lugar del otro, cree que todos piensan igual que él. Además, confunde leyes morales con leyes físicas, tal es así que ante una mala acción todo aquello que ocurra consecuentemente, como un accidente o daño físico, es un castigo propio de Dios o de algún poder superior.

2) La moralidad autónoma o relatividad moral (aparición, 10 – 11 años de edad): El niño reconoce que las reglas pueden ser criticadas y, hasta, modificadas tratándolas con los responsables que las establecieron o aplican, es decir, no existen reglas absolutas, porque las necesidades humanas pueden estar por encima de los acuerdos. También obtiene mayores nociones de cooperación e igualdad, debido a las relaciones sociales. En base a las experiencias, gradualmente irá logrando una mayor empatía (ponerse en el lugar del otro). Los juicios morales se centran en las intenciones y no sólo en las consecuencias. Logran diferenciar entre las leyes morales y físicas.

Sobre esta segunda etapa, Hers, Paolitto y Reimer (1984) manifiestan que: “Los niños de once y doce años empiezan a jugar con reglas y a cómo obedecerlas, pero también saben que hay ocasiones en que las reglas pueden y deben ser alteradas”.

Según Uculmana (1999), para Piaget las características del desarrollo moral son las mismas del desarrollo cognoscitivo: es innato (al menos las estructuras biológicas para desarrollar el sistema cognoscitivo y afectivo), invariante (la secuencia es siempre de heteronomía a autonomía), jerárquico (la autonomía es una etapa más avanzada que la heteronomía, aunque la primera no desaparece totalmente), universal (las nociones fundamentales de moral se dan en todas las culturas aunque los contenidos específicos varíen).

Aunque los trabajos de Piaget han aportado notablemente al campo de la moralidad, también se han realizado algunas críticas, como por ejemplo, las halladas en referencia a la edad, limitada entre los 4 y 13 años; la muestra correspondiente a la clase media de Suiza; de igual modo, se menciona que entrevistó a una mayor cantidad de niños, en comparación a las niñas; también la excesiva “teorización”

frente al reducido número de datos experimentales; entre otras observaciones (Vidal, 1981, referido por Grimaldo, 1999).

Sin embargo, los estudios de Piaget son imprescindibles al momento de abordar el tema de la moralidad, principalmente el vinculado al desarrollo cognoscitivo, debido precisamente a la rigurosidad de su análisis cualitativo y trabajo práctico, lo que permitió sentar las bases para una posterior teorización y serie de investigaciones, logrando su mayor aporte a la vigente *Teoría del desarrollo moral de Kohlberg*.

2.2.1.2.2. Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

El presente trabajo de investigación se basa en la Teoría de Kohlberg, porque brinda un consistente modelo teórico, además de estudios empíricos que aprueban la solidez de la teoría, lo cual conlleva, a la vez, a su aplicación y adaptación al plano real. Asimismo, esta teoría permite la integración de la filosofía moral, la psicología moral y la educación moral.

Kohlberg, Power y Higgins (1998) afirman que para iniciar la descripción de esta teoría es importante considerar la revisión del trabajo de Kohlberg:

1) Kohlberg concluyó su tesis doctoral, que era una continuación de la obra de Piaget (1932/1965) sobre el juicio moral de los niños. En un trabajo con una muestra de niños que oscilaban entre los 10 y 17 años, Kohlberg comprobó (con las respuestas que dieron a dilemas morales hipotéticos) que la justificación que brindaban a sus posturas morales permitían clasificar al desarrollo moral en seis modelos distintos de juicio moral. Los modelos están relacionados con la edad, aunque no dependen de ella, y se los puede caracterizar como niveles de juicio moral.

2) Para constatar si esos niveles de juicio moral identificados correspondían con los criterios piagetanos de las etapas, Kohlberg desarrolló un estudio longitudinal de los sujetos originales, quienes eran entrevistados cada cuatro años para verificar su nivel de juicio moral. Para fines de la década de 1970, se había completado un estudio de 20 años.

3) Durante la década de 1960, Kohlberg (1969) construyó una “teoría cognitiva-evolutiva de la moralización” que trata de argumentar: a) cómo se desarrollan esas etapas a partir de la interacción entre un individuo y su ambiente; b) cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente; c) por qué algunos individuos se desarrollan más que otros, y d) cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones orales de un individuo.

A finales de la década de 1960, Kohlberg inicia la segunda fase de su carrera como teórico y profesional, la aplicación de su teoría a la práctica educacional, que comenzó con el trabajo de uno de sus estudiantes graduados: Blatt (Kohlberg, Power y Higgins, 1998).

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como “la teoría del desarrollo moral”, es más propiamente una descripción del desarrollo moral. La mayor contribución de Kohlberg fue aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. El juicio (ejercicio) moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hers, Paolitto y Reimer, 1984).

De acuerdo a Papalia (1999), el razonamiento moral es en parte una función del desarrollo cognoscitivo. El desarrollo moral continúa durante la adolescencia mientras los jóvenes adquieran la capacidad de abstraer y de entender los principios morales. De acuerdo con Kohlberg, el desarrollo cognoscitivo avanzado no garantiza

el desarrollo moral avanzado, pero debe existir para que este último se lleve a cabo. Asimismo, según la teoría de Kohlberg, la mayoría de los adolescentes se ubicaría en el nivel convencional, es decir, han internalizado los estándares de los otros, se someten a las convenciones sociales, sostienen el statu quo y piensan en términos de hacer lo correcto para agradar a los otros o para obedecer la ley.

2.2.1.2.2.1. Niveles y etapas de la teoría de Kohlberg

Según Nuévalos (2008), el punto central de la postura cognitivo-evolutiva es la aceptación de la teoría de las etapas (estadios). Igualmente, destaca que Dewey (1964) estableció tres grandes niveles de desarrollo moral: 1) el nivel pre-moral o preconvencional de "conducta motivada por impulsos sociales y biológicos con resultados para la moral", 2) el nivel convencional de conducta "en el que el individuo acepta sin apenas reflexión crítica los modelos establecidos en su grupo" y 3) el nivel autónomo en el que "la conducta es guiada por el pensamiento del individuo, y juzga por sí mismo si un propósito es bueno y no acepta los modelos establecidos por el grupo sin reflexión". Y que de manera general estos tres niveles de Dewey vienen a coincidir con los tres niveles de Kohlberg preconvencional, convencional y postconvencional.

A continuación se muestran las características de los tres niveles del juicio moral de la Teoría de Kohlberg:

1. NIVEL PRECONVENCIONAL (contiene a las etapas 1 y 2)

- En este nivel se ubica el mayor porcentaje de niños menores de 9 años, al igual que algunos adolescentes y de muchos delincuentes.
- Su enfoque moral se da desde los intereses concretos de los individuos implicados y en función de las consecuencias inmediatas de sus acciones, lo cual implica, buscar la evitación del castigo y defender los propios intereses.
- Las reglas y expectativas todavía no se logran comprender y, por ende, defender. A nivel cognitivo, son personas que mantienen un enfoque muy concreto. Su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

2. NIVEL CONVENCIONAL (contiene a las etapas 3 y 4)

- En este nivel se logra ubicar la mayoría de los adolescentes y adultos.
- La orientación del individuo se puede dar en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social.
- “Convencional” implica someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales, y a la autoridad y defenderlas porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. Por eso el Yo se identifica con las reglas y expectativas de los demás.
- Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Emplean el razonamiento moral que se basa al menos en las primeras operaciones formales.

3. NIVEL POSTCONVENCIONAL (contiene a las etapas 5 y 6)

- Sólo se ubica una minoría de adultos y únicamente a partir de los 22-23 años.
- Se logra establecer una autonomía moral basada en principios que permitirían alcanzar una sociedad ideal. Tiene una visión moral que trasciende las normas y leyes establecidas por la sociedad.
- Se comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Si se presenta un conflicto moral, primarán los principios por sobre las normas.
- Estas personas piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas.

(Hers, Paollito y Reimer, 1984, referido por la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995)

Kohlberg demostró las características atribuidas a las etapas, es decir, las tendencias regulares y universales de la evolución según la edad, se pueden hallar en el juicio moral y tienen un sustento formal cognitivo.

Las etapas del desarrollo moral tiene las características necesarias del desarrollo cognitivo, como son: a) Las etapas comprenden diferencias cualitativas en la manera de pensar; b) un cambio de etapa implica una reestructuración sobre la forma de pensar un conjunto de temas morales; c) las etapas forman una secuencia invariante (sólo asciende hacia un mayor y equilibrio, no desciende); d) Las etapas son integraciones jerárquicas, los niveles altos reintegran a los niveles bajos (Hers, Paolitto y Reimer, 1984).

En seguida se proporcionará una descripción de las etapas del juicio moral de Kohlberg estableciendo un paralelismo entre desarrollo cognitivo, toma de perspectiva social y desarrollo del razonamiento moral; este último, expuesto en dos aspectos: lo que se considera que está bien y las razones aludidas para hacer el bien.

NIVEL I: PRECONVENCIONAL

ETAPA 1 (Hasta los 7/8 años):

Desarrollo cognitivo: Preoperaciones. Aparece la "función simbólica" pero el razonamiento está marcado por la irreversibilidad.

Perspectiva social: Caracterizada por la subjetividad y el egocentrismo. No considera los intereses de los otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Razonamiento moral: Moralidad heterónoma

- a) Lo que está bien: someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia a la regla por sí misma; evitar daño físico a personas o propiedad.
- b) Razones para hacer el bien: evitar el castigo, poder superior de las autoridades.

ETAPA 2 (De 7/8 hasta los 11/12 años):

Desarrollo cognitivo: Operaciones concretas. Las características objetivas de un objeto están separadas de la acción a la que se refieren; se desarrollan las destrezas de clasificación, seriación y conservación.

Perspectiva social: Autorreflexión y perspectiva concreta individualista.

Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).

Razonamiento moral: Fines instrumentales e intercambio.

a) Lo que está bien: seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.

b) Razones para hacer el bien: Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses

NIVEL II: CONVENCIONAL**ETAPA 3 (A partir de los 12/13 años):**

Desarrollo cognitivo: Inicio de las operaciones formales. Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión; se puede usar la lógica proposicional.

Perspectiva social: Perspectivas mutuas, del individuo en relación a otros individuos.

Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la

Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

Razonamiento moral: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.

a) Lo que está bien: Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona, tales como mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.

b) Razones para hacer el bien: La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás, preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.

ETAPA 4 (Desde los 16 años):

Desarrollo cognitivo: Tempranas operaciones formales básicas. Surge la vía hipotético – deductiva, que requiere capacidades de crear unas posibles relaciones entre las variables y de organizar análisis experimentales.

Perspectiva social: Sistema social y convencional. Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Razonamiento moral: Sistema social y conciencia

- a) Lo que está bien: Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.
- b) Razones para hacer el bien: Mantener la institución en marcha y evitar un deterioro del sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno (fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).

NIVEL III: POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS

ETAPA 5 (Desde los 22/23 años):

Desarrollo cognitivo: Operaciones formales básicas consolidadas. Las operaciones están ahora completamente finalizadas y son sistemáticas.

Perspectiva social: Interacción simbólica y perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que, a veces, están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

Razonamiento moral: Contrato social o utilidad y derechos individuales.

- a) Lo que está bien: lo correcto se define por modelos mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo. Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son, normalmente, mantenidas por el bien de la

imparcialidad y porque son fruto del contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la vida, la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.

b) Razones para hacer el bien: Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general: "el mayor bien para el mayor número posible".

ETAPA 6:

Desarrollo cognitivo: Se mantienen y afianzan las características del estadio anterior.

Perspectiva social: Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar.

Razonamiento moral: Principios éticos universales.

a) Lo que está bien: Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

b) Razones para hacer el bien: La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos. (Tomado de Kohlberg, 1992, referido por Nuévalos, 2008)

2.2.1.2.2.2. Propuesta educativa de Kohlberg

Kohlberg expresa que inicialmente los niños consideran que las normas se rigen por la autoridad y una coerción externa; después identifican esas normas como instrumentos para adquirir recompensas y satisfacer sus necesidades; luego como medios para el logro de la aprobación y la estimación sociales; más tarde como sustento de algún orden ideal y, finalmente, como concatenaciones de principios sociales básicos para vivir en comunión con los demás, por ejemplo la justicia (Peter, referido por Bowen y Hobson, 1999).

Kohlberg refuta que aquellas etapas o categorías de razonamiento sean moldes innatos enlazados por las experiencias particulares. Argumenta, opuestamente, que estas categorías se desarrollan como consecuencia de la interacción entre el niño y su ambiente físico y social (Peter, referido por Bowen y Hobson, 1999).

Justamente la educación moral debe enfocarse en hallar ese desarrollo en la escuela. El desarrollo del juicio moral puede estimularse a través de la provocación del conflicto cognitivo y por razón de la asunción de la perspectiva del otro. Se deduce que a través de la creación de la situación conflictiva el sujeto irá reconociendo gradualmente la necesidad de recurrir a formas superiores de

razonamiento para lograr solucionar el conflicto, además de estimular al niño a salir de sí mismo y ser empático, lo que ayudará a encontrar las soluciones más justas. Las dos técnicas más empleadas son: dilemas morales hipotéticos y problemas morales reales (Pérez y García, 1991).

La primera técnica se refiere a problemas hipotéticos abiertos que tratan conflictos entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas o confusas. Los personajes se oponen con una decisión inmediata que se les solicita resolver a los estudiantes. Después de presentar el dilema continúa la formulación de un conjunto de interrogantes que se ordenan a indagar las razones que llevan internamente aquellas respuestas, a originar la interacción entre ellos de manera que quede explicado el modo propio de razonar y facilite la elevación de roles para ubicarse en el punto de vista de los personajes que intervienen en la polémica (Pérez y García, 1991).

La segunda técnica, los problemas para la discusión, implican dificultades de la vida real de los alumnos, las cuales tendrán que analizarse para tomar una decisión razonada. La estimulación del desarrollo moral, a través de estos problemas reales, permite aclarar la decisión moral, la cual puede ser considerada adecuada por un grupo de cierta edad, mientras que para otro, no. Ello permite la aparición de la pregunta moral. Otra ventaja es que acostumbra a los alumnos a buscar las mejores resoluciones a sus propios problemas. Esta situación es muy importante, puesto que los padres de familia, los maestros o directores de centros educativos, suelen tomar las decisiones o imponer las reglas a seguir (Pérez y García, 1991).

Tal es así que el estudio de Blatt, referido por Kohlberg, Power y Higiins (1998), demostró tres puntos esenciales para esta clase de educación moral:

1) El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educativa; el traslado de una etapa a la próxima, que naturalmente se produce en un periodo de varios años, puede concretarse en un lapso concentrado.

2) El desarrollo estimulado no es efecto temporal de aprender “respuestas correctas” sino que, como se midió un año más tarde, es tan duradero como el desarrollo “natural” y se extiende a nuevos dilemas no tratados en el aula.

3) El desarrollo estimulado se produce cuando la intervención determina las condiciones que originan el traslado a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral que está por encima de la propia etapa.

2.2.2. La actitud ambiental

2.2.2.1. Conceptos de la actitud

Castro (2002) compiló una serie de conceptos correspondientes a la actitud:

"La actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud." (Fishbein y Ajzen, 1975 en Bolívar, 1995)

"... la actitud es una disposición fundamental que interviene en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación-evitación del individuo con respecto a un objeto." (Cook y Selltiz, en Summers, 1976)

"Una actitud es una organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias hacia algo o alguien - el objeto de la actitud-." (Morris, 1997)

"El concepto de actitud... se refiere a las concepciones fundamentales relativas a la naturaleza del ser humano, implica ciertos componentes morales o humanos y exige un compromiso personal y se define como una tendencia o disposición constante a percibir y reaccionar en un sentido." (Martínez, 1999b1)

"...predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.)." (Morales, 2000)

"Una actitud es una orientación general de la manera de ser de un actor social (individuo o grupo) ante ciertos elementos del mundo (llamados objetos nodales)." (Muchielli, 2001)

2.2.2.2. Componentes y elementos de la actitud

Como se aprecia, la mayoría de autores consideran que son tres los componentes de la actitud:

1) El componente cognitivo, el cual se basa en las percepciones de las personas sobre el objeto de actitud y de la información que posee sobre él. De esta manera, las actitudes poseen ideas, imágenes, percepciones, creencias sobre los objetos, personas o situaciones a los que se dirigen.

2) El componente afectivo, conformado por los sentimientos que genera el objeto de la actitud. Las actitudes tienen una gran carga emotiva. En efecto, la presencia cognitiva de un objeto de actitud no es un hecho puramente racional sino que va acompañada de sentimientos agradables o desagradables hacia el mismo. Esta carga afectiva fortalece a estos elementos, emotivamente.

3) El componente conductual (conativo o reactivo), las actitudes son tendencias, disposiciones e intenciones hacia el objeto, así como las acciones dirigidas hacia él, es decir las actitudes no son solamente creencias sobre un objeto determinado provisto de un afecto respecto al mismo (Aliaga, s.f.).

Estos tres componentes confluyen en que son evaluaciones del objeto de la actitud. Así, la percepción o la información pueden ser favorables o desfavorables, los sentimientos positivos o negativos y la conducta o intenciones de conducta de apoyo u hostiles. Se sobreentiende que los tres componentes son consistentes entre sí, de tal manera que si un objeto genera al sujeto sentimientos displacenteros, éste poseerá correlativamente informaciones negativas sobre el mismo que le harán tomar una conducta observable o implícita de evitación o alejamiento de aquel objeto (Aliaga, s.f.).

Además, Castro (2002) considera que es posible distinguir los siguientes elementos que las caracterizan:

Signo: las actitudes se diferencian en buenas o positivas si se dirigen a los valores; pero en malas o negativas si se disponen a actos contrarios a nuestra naturaleza y nos orientan hacia los contravalores o si nos alejan de los objetos y situaciones que representan valores con cierto nivel de intersubjetividad social.

Dirección: que se deriva del signo de la actitud y que se evidencia con el acercamiento/aceptación o con el alejamiento/rechazo hacia el objeto de la actitud. Se indica en términos bipolares (acepto/rechazo, positiva/negativa).

Magnitud o intensidad: que se refleja por el *grado* de acercamiento/aceptación o alejamiento/rechazo hacia el objeto o situación de la actitud. Queda indicada por el nivel de polarización de la actitud.

2.2.2.3. Definiciones de la actitud ambiental

Teniendo en cuenta la estructura de la actitud (ambiental), debe mencionarse dos modelos diferentes para definirla: el modelo unidimensional y el modelo tridimensional. Desde el modelo unidimensional se restringe el término actitud (ambiental) únicamente al componente afectivo. Así para este modelo la actitud se define como un sentimiento permanente favorable o desfavorable hacia un objeto de actitud (Cialdini, Petty y Cacioppo, 1981, citados por Aragonés y Amérigo, 2002). Por el contrario, en el modelo tridimensional (el que adoptamos para el presente estudio) se define la actitud (ambiental) como “predisposición a responder a alguna clase de estímulo con alguna clase de respuesta”. Estas respuestas pueden ser afectivas (sentimiento de agrado o desagrado), cognitivas (creencias u opiniones) y conductuales (intenciones conductuales o acciones manifiestas). De esta manera, la actitud se considera un concepto global formado por tres componentes relacionados entre sí: cognitivo, afectivo y conductual. Es decir, la actitud hacia la conservación del medio ambiente estaría compuesta por las creencias o cogniciones que mantenemos al respecto, el afecto que sentimos hacia el entorno natural y el comportamiento ecológico (Cialdini, Petty y Cacioppo, 1981, referidos por Aragonés y Amérigo, 2002).

Para Corral-Verdugo (2001), la actitud ambiental es la tendencia a responder favorablemente ante la conservación del medio o ante acciones y compromisos conductuales que favorezcan la conservación. También acota que las actitudes proambientales son concebidas como una forma de motivos sociales, que se manifiestan como inclinaciones a favor o en contra de objetos, eventos o situaciones que tienen que ver con la integridad del medio ambiente.

2.2.2.4. Marcos de estudio de las actitudes ambientales

Según Berenguer y Martín (2005), se puede alinear el estudio actitudinal del comportamiento ambiental a través de un continuo que abarcase desde lo macro-social, centrado en el estudio de valores sociales, donde lo relevante sería el componente evaluativo-afectivo del comportamiento pasando por lo meso-social, centrado en el estudio del componente moral denominado también altruismo, hasta el nivel de análisis micro-social denominado, en ocasiones, como egoísta y donde lo relevante es el estudio del componente racional-evaluativo.

2.2.2.4.1. Lo macro-social de las actitudes ambientales

Los resultados en lo macro-social han permitido comprobar lo adecuado de los modelos jerárquicos valor-actitud-conducta tanto en la formación de actitudes ambientales como en la determinación de conductas ambientales. Además se han localizado valores propios a las relaciones entre ser humano y naturaleza, lo cual favorece la comprensión de conceptos paradigmáticos del comportamiento. Por último, favorece establecer el perfil de la persona ecológicamente responsable que facilita toma de medidas idóneas (Berenguer y Martín, 2005).

2.2.2.4.2. Lo meso-social de las actitudes ambientales

Otro de los desarrollos clásicos conceptuales del estudio de las actitudes ambientales es el estudio de la conducta ambiental como el reflejo de valores altruistas. Éste se ha desarrollado prácticamente en su integridad a través de la aplicación del Modelo de Activación de Schwartz (1977). Básicamente el modelo de Schwartz (1977) propone que las personas cuidamos el medio ambiente no tanto porque estemos interesados en él sino porque su degradación puede afectar a otros relevantes para nosotros, amenazando o dañando su salud o bienestar. En este sentido, la conducta ambiental sería un “altruismo antropocéntrico”, ya que cuidaríamos el medio ambiente como un medio hacia un fin en sí mismo (Berenguer y Martín, 2005).

2.2.2.4.3. Lo micro-social de las actitudes ambientales

En el caso de lo micro-social, el estudio de las actitudes ambientales se ha centrado en determinar los componentes más propiamente psicológicos que subyacen a los procesos de decisión de los individuos. Este enfoque sobre actitudes ambientales es eminentemente racional, suponiéndose que los sujetos llevan a cabo la conducta tras analizar ésta en función de la relación costes/beneficios (Berenguer y Martín, 2005). En dicho análisis se incluyen todos los costes o beneficios materiales y personales de la interacción, sean éstos a largo o corto plazo. En definitiva, el sujeto se guía por la regla de maximizar sus beneficios y minimizar sus pérdidas (Hernández e Hidalgo, 2000, referido por Berenguer y Martín, 2005).

Precisamente, considerando lo micro-social, uno de los modelos que se aproxima al presente estudio relacionado al cuidado del medio ambiente, es el modelo de actitudes de Fishbein y Ajzen, porque reconocen que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes o creencias irracionales y arbitrarias.

2.2.2.5. El modelo de las actitudes de Fishbein y Ajzen

En concordancia con Nuévalos (2008), quien expone que Juan Escámez ha sido promotor del estudio de las actitudes en el ámbito pedagógico del contexto cultural. Se presentan en seguida algunas de las principales razones que este experto ofrece para la elección de este modelo:

a. – Ofrece un modelo antropológico: Fishbein y Ajzen no formulan explícitamente un modelo antropológico, sin embargo queda patente en su obra que conciben al ser humano como organismo esencialmente racional; el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información que posee que es la base de sus elaboraciones de juicios, evaluaciones y toma de decisiones. Pero hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean razonables porque el sujeto puede estar limitado por sus capacidades de razonamiento o por la insuficiencia de la información. Lo que resalta Escámez de este punto es “la consideración del hombre como una estructura psicosomática, en la que todo queda regido por el cerebro, como nivel superior de integración, mostrándose un dominio de los niveles superiores sobre los inferiores que aparecen como subsistemas. Así

todos los impulsos y conductas del hombre resultan mediatizados por la razón” (Escámez y Ortega, 1986, referido por Nuévalos, 2008).

b. – Atención a factores sociales y personales: En este modelo no quedan marginadas las variables externas sociales, puesto que el sujeto realiza evaluaciones y toma decisiones en función de una información, que en buena medida es externa. Las variables de personalidad y sociales quedan integradas según estos autores en la categoría de “creencias”; variable que puede ser directamente analizada. El sujeto dota de significado a la información venida del exterior. En otros términos “en el modo cómo queda asumida la información por el sujeto es donde se plasman tanto los factores del contexto ambiental como aquellos característicos de la personalidad” (Escámez y Ortega, 1986, referido por Nuévalos, 2008).

c. – Coherencia con el enfoque cognitivo-evolutivo: Se añade otra importante cualidad del modelo de Fishbein y Ajzen, ventajosa para el estudio: esta postura racionalista es fácilmente compatible con el enfoque cognitivo-evolutivo del razonamiento moral de Kohlberg. Se aspira a situar la investigación empírica en un marco conceptual integrador de los distintos componentes morales, con garantías mínimas, sino de consistencia y fortaleza teórica, sí al menos, de cierta coherencia y racionalidad. Por esta razón es fundamental elegir modelos de los distintos componentes que sean compatibles entre sí.” (Escámez, 1986, referido por Nuévalos, 2008).

2.2.2.6. Problemas ambientales

Conforme a Corral-Verdugo (2001), es posible resumir en siete los principales problemas que enfrenta la biósfera terrestre: la atmósfera, los suelos (incluidos bosques), el agua, la basura (residuos sólidos), la energía, la biodiversidad y la población; los cuales se describirán a continuación:

2.2.2.6.1. Atmósfera

Las tres funciones vitales que tiene la atmósfera para propiciar la vida en el planeta están siendo amenazadas. Estas tres funciones son: brindar un clima estable, proteger a la tierra de radiaciones letales y proveer aire fresco y limpio (McKenzie-Mohr y Oskamp, 1995, referido por Corral-Verdugo, 2001).

Respecto al clima, según el informe del 2007 del IPCC (por sus siglas en inglés): Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, existe evidencia que muestra que la temperatura promedio aumentó 0.74°C en los últimos cien años (1906-2005), es decir, superior a la tendencia correspondiente de 0.6°C (1901-2000) indicada en el Tercer Informe de Evaluación (TIE). Este aumento de temperatura está distribuido por todo el planeta.

Además, uno de los factores responsables de este cambio es el llamado efecto invernadero, producido por la quema de combustibles fósiles (petróleo, gas, carbón, mineral), y el uso de productos como metano, óxido nitroso, y clorofluorocarbonos, para labores industriales y la agricultura (Jones y Wigley, 1990; Trefil, 1990, referido por Corral-Verdugo, 2001). Estos gases de invernadero son transparentes a la luz del sol (Mintzer, 1992, referido por Corral-Verdugo), sin embargo, son capaces de

atrapar las ondas de radiación térmica que la tierra emite de regreso al espacio. Como consecuencia de esto, el calor llega pero no todo se refleja y esto calienta la superficie a la manera de un invernadero (Kempton, Darley y Stern, 1992; Stern, 1992, referido por Corral-Verdugo). Si prosigue la aceleración del aumento de temperatura, el nivel del mar subiría a más de medio metro, inundando ciudades costeras y campos agrícolas. También se producirían más huracanes y estos serían de mayor potencia, cambiarían los patrones de precipitación pluvial, la agricultura sería afectada y se perderían innumerables especies animales y vegetales (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo).

El Ministerio del Ambiente del Perú (2011) señala que el último reporte de la Agencia Internacional de Energía destaca que en 2010 las emisiones de gases de efecto invernadero alcanzaron a nivel mundial un récord de 30, 6 Gt. (gigatoneladas).

Brown, Flavin y Kane (1992), referido en el 2001 por Corral-Verdugo, señalan que la función de protección contra radiaciones letales también se encuentra gravemente amenazada por la contaminación atmosférica. De igual modo, que la capa de ozono, responsable de esa protección, la están destruyendo contaminantes generados por el hombre. Los clorofluorocarbonos (CFCs) son algunos de esos contaminantes. Estos compuestos, que son utilizados en refrigeradores, aparatos de aire acondicionado, y como solventes en la industria electrónica, al ser liberados a la atmósfera tardan quince años en alcanzar la capa de ozono. Sin embargo, una vez ahí, se rompen, liberando átomos de cloro que interactúan con el ozono para crear monóxido de cloro y oxígeno.

La falta de protección contra las radiaciones ultravioletas propicia un incremento en la aparición de cáncer de piel, cataratas y un debilitamiento del sistema inmunológico. Estas radiaciones también afectan la producción agrícola al

limitar la fotosíntesis y la absorción de nutrientes del suelo por las plantas (Meadows, Meadows y Randers, 1992, referido por Corral-Verdugo, 2001). Por otro lado, el fitoplancton, fundamental en cadena alimenticia del océano, es afectado y mitigado por la radiación ultravioleta (IPCC, 2007).

Además, la limpieza del aire está siendo sumamente mitigada. Tal es así que el IPCC (2007) indica que las concentraciones atmosféricas de CO₂ (dióxido de carbono) y CH₄ (metano) en el 2005 superaron por mucho el intervalo natural de valores de los últimos 650.000 años.

Las emisiones de contaminantes industriales a la atmósfera incluyen NO₂, SO₂, CO₂, y las siete sustancias adicionales, como contaminantes industriales, que se listan por el Acta de Aire Limpio de los E.E.U.U. son los asbestos, el mercurio, el berilio, el cloruro de vinil, el benceno, los radionúclidos y el arsénico. A estas se agregan los metales tóxicos como el arsénico, el zinc, el cobre, y el mercurio (Bechtel, 1997, referido por Corral-Verdugo, 2001).

La Universidad Científica del Sur y el Grupo GEA (2010) señalan que uno de los impactos más graves de la contaminación del aire son los casi 800 mil casos de Infecciones Respiratorias Agudas (IRA) en la ciudad de Lima, según datos epidemiológicos de los últimos años.

Un estudio reciente revela que en Lima mueren más de 6.000 personas solo por exposición al material particulado y que dicha exposición tiene un costo cercano a 300 millones de dólares en gastos de salud al año (CONAM, 2006, referido por la Universidad Científica del Sur y el Grupo GEA, 2010).

2.2.2.6.2. Suelos (y bosques)

La degradación ambiental también alcanza a la superficie terrestre, incluyendo su suelo y sus bosques. El ritmo de la deforestación en bosques tropicales se incrementó a una tasa de 50% en los años 80 (McKenzie- Mohr y Oskamp, 1995, referido por Corral-Verdugo, 2001). Casi la mitad de los bosques que alguna vez cubrieron la tierra ya desaparecieron (Abramovitz y Matton, 1999, referido por Corral-Verdugo). La deforestación total ocurre a una tasa tal que implica que el 40% de los bosques en los países subdesarrollados habría desaparecido en el año 2000 (U.S. Department of Agriculture, 1980, referido por Corral-Verdugo). Una causa de lo anterior es la utilización sin precedentes de la madera, como combustible, papel, muebles y construcción de casas. El uso de papel se incrementó seis veces entre 1950 y 1996, alcanzando 281 millones de toneladas (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo). La producción total de madera creció un 49% sólo de 1980 a 1995 (Abramovitz y Matton, 1999, referido por Corral-Verdugo) y el crecimiento se mantiene.

Con respecto al suelo propiamente, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial se ha perdido (degradado) un área de suelo equivalente a la superficie de China y la India juntas (World Resource Institute, 1992, referido por Corral-Verdugo, 2001). La degradación del suelo es producto de varias actividades humanas, incluyendo la agricultura, la deforestación y el sobrepastoreo de pastizales (ganadería). Cuando la tierra se sobre-explota o se utiliza de manera inapropiada, ésta se erosiona y pierde mucha de su capacidad para proveer recursos a la vida del planeta (Corral-Verdugo).

Tras la deforestación de los suelos ocurre una gran cantidad de cambios destructivos como los deslaves o deslizamientos de terreno en las lluvias, que arrastran poblaciones enteras. La rapidez de estos deslaves impide que la tierra sea filtrada por el agua y recargue los mantos acuíferos, lo cual resulta en una posterior escasez de agua. Los deslaves también aumentan el grado de erosión, y promueven que los ríos se lleven el rico material orgánico de las capas superiores del suelo (Stern y Oskamp, 1987, referido por Corral- Verdugo, 2001). Aun en la tierra “rica”, la siembra intensiva puede conducir a una pérdida drástica de los materiales orgánicos del suelo. Esto ocurre incluso en las naciones más desarrolladas, que practican una agricultura de avanzada tecnología (Corral- Verdugo).

Es vital la protección en nuestro país, debido a que el 60% del territorio peruano está cubierto por bosques en la Amazonía peruana (Ministerio del Ambiente del Perú, 2011). Y como lo reconoce la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2011b), los cinco países con mayor área de bosque de la región (Brasil, Perú, Colombia, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela) representan el 84 por ciento del área total de bosque de la región de América Latina y el Caribe.

Asimismo, la FAO (2011a) publica que su Director General advirtió que la actual presión sobre los recursos del suelo del mundo, así como la degradación del suelo amenazan la seguridad alimentaria mundial; y, añade la FAO, que por tal motivo, hizo un llamado a renovar el esfuerzo internacional, pensando en las generaciones actuales y futuras, para garantizarles suficientes suelos fértiles y sanos.

2.2.2.6.3. Agua

Uno de los problemas más acuciantes para muchas poblaciones humanas es el de escasez de agua especialmente el agua potable. Aunque en algunas partes del planeta aun existe abundancia del recurso, en otras se presenta una carencia crónica que se agrava día a día. Alrededor de 26 países que albergan 230 millones de personas experimentan recortes severos de agua (Brown et al., 1992, referido por Corral-Verdugo, 2001). Incluso en lugares en donde el recurso puede parecer abundante o suficiente, el problema se presenta debido a la contaminación de mantos acuíferos que el recurso, a pesar de estar disponible, no sea apto para el consumo. En otros lugares, aunque el líquido sea abundante y no esté contaminado, el costo ambiental que implica el almacenar, transportar, y entregar el líquido a la población contrarresta el aparente beneficio de las obras hidráulicas (Cone y Hayes, 1980, referido por Corral-Verdugo). Por “costo ambiental” se entiende la construcción de presas, que modifican el hábitat de numerosas especies animales y vegetales; el gasto de energía, y la contaminación asociada que conlleva el bombeo y la conducción del agua hacia los sitios de distribución. Además el 70 % de toda el agua que se canaliza desde los ríos o se bombea desde pozos subterráneos se utiliza para la irrigación agrícola. El 20 % se usa en a industria y el 10 % va a las residencias (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo, 2001). En todos los casos se presenta el uso irracional del recurso, por ejemplo, se calcula que en los países del Tercer Mundo se pierde tanto como el 60% del consumo de agua en fugas de líquido (O’Meara, 1999, referido por Corral-Verdugo).

Muchas áreas del planeta han sobre-explotado sus recursos hidráulicos en proyectos de agricultura y urbanismo. El ritmo de extracción del recurso es superior al de la capacidad del suelo para recargar sus mantos acuíferos. Las consecuencias de lo anterior se manifiestan en un decremento notorio de las reservas en el suelo y sus pozos, la carencia de líquido para mantener a la población, y el subsidio obligado a las tierras de cultivo (Brown, 1981, referido por Corral-Verdugo, 2001). La industrialización y la sobrepoblación también son presiones para incrementar el ritmo de extracción de agua del subsuelo, su conducción desde lugares remotos y su gasto incrementado, propiciando el agotamiento del recurso (Corral-Verdugo, 2001). Aunque nuestros antepasados han luchado contra la escasez de agua, desde la Mesopotamia hasta nuestros días, la falta de disponibilidad de agua para el consumo humano puede constituirse en el problema más serio que enfrentaremos conforme avancemos en el nuevo milenio (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral Verdugo).

Según La Universidad Científica del Sur y el Grupo GEA (2010), la población de Lima que se encuentra en situación de pobreza y extrema pobreza es la más vulnerable a contraer enfermedades asociadas con el agua, ya que se abastece por camiones cisterna (muchos de los cuales no cuentan con autorización sanitaria), almacena el agua en tanques domésticos y no siempre realiza el mantenimiento que asegure la adecuada desinfección del agua.

2.2.2.6.4. Basura (desechos sólidos)

El planeta se está llenando de desechos producidos por el creciente consumo humano. La cantidad de desechos generada por cada individuo se incrementa en función de la mejoría en el ingreso económico. Los pobladores urbanos en países industriales generan hasta 100 veces más basura por individuo que las personas en los países en vías de desarrollo (O' Meara, 1999, citado por Corral-Verdugo, 2001). Sin embargo, también en los países más pobres la basura está aumentando. En éstos, las tasas de crecimiento poblacional son mayores a las de los países más favorecidos económicamente, de manera tal que, aunque el consumo individual sea menor, el consumo total compensa las cantidades menores de productos consumidos per cápita (Corral-Verdugo, 1996, referido por Corral-Verdugo).

Los problemas asociados a la producción de la basura son fundamentalmente tres: gasto de recursos, muchos de los cuales no son renovables; pérdida de espacio para seres humanos, plantas y animales, debida a la necesidad de destinar lugares para almacenar la basura; y contaminación de aire, agua y suelos, con los consecuentes riesgos para la salud (Fishein y Gelbe, 1992; Johnson, 1990, citados por Corral-Verdugo, 2001).

Los peligros de la acumulación de basura son más pronunciados en los países pobres, en donde entre la tercera parte y la mitad de los desechos no se recogen (O' Meara, 1999, citado por Corral-Verdugo, 2001). Todos estos problemas tienen un notorio componente conductual. Los responsables de su aparición y mantenimiento son los seres humanos y los únicos que pueden enfrentarlos y contrarrestarlos son ellos mismos (Corral-Verdugo).

En el mismo informe, la Universidad Científica del Sur y el Grupo Gea (2010) señalan que en los últimos diez años se ha duplicado el volumen de basura que produce Lima. La cuarta parte de los residuos que se producen no se recoge y el reciclaje es aún ínfimo. Limpiar la ciudad requiere de la colaboración de la Municipalidad Metropolitana con las distritales, tecnologías ad hoc según cada realidad urbana, una revisión del sistema de tarifas y la colaboración de los vecinos. Además, que la generación de residuos sólidos históricamente ha sido una consecuencia directa del crecimiento económico y desarrollo social. A mayor desarrollo, mayor cantidad de residuos sólidos. El consumismo y la cultura de lo plástico y descartable se extiende cada día más en nuestras urbes.

2.2.2.6.5. Energía

Flavin y Dunn (1999), referido por Corral-Verdugo en el 2001, manifiestan que el bienestar humano y la sobrevivencia de la civilización dependen del aporte de suministros energéticos. El petróleo es la principal fuente, aportando el 30% de uso comercial, con 67 millones de barriles producidos diariamente. El gas natural emerge como una alternativa ambiental, con varios usos, y contribuye con el 23% de la utilización. El carbón mantiene un importante papel como generador de fuerza, con 22% de aportación al uso de energéticos. Ninguno de estos suministros es renovable, es decir, algún día se agotarán, como los combustibles fósiles (petróleo, gas); y otros de ellos, aunque existen prácticamente de manera inagotable, producen efectos secundarios indeseables al utilizarlos de manera indiscriminada. Al parecer, el primer problema (agotamiento de las fuentes de energía) no preocupa demasiado a los políticos y a los ciudadanos de principios del nuevo milenio. La idea de que el

petróleo se agotaría para la primera década del año 2000 ya es cosa del pasado. De hecho, tendremos petróleo por varias décadas más, y si éste se agota, aún habrá gas natural por, al menos, un poco más de tiempo. Para el 2004 se lograría explotar una forma de petróleo pesado (brea) y antes que éste se acabe, el carbón ocupará su lugar. Así es que el problema de disponibilidad de fuente de energías fósiles no parece ser grave en el mediano plazo, y mucho menos si hablamos de otras formas de extraer esa energía. El problema es la contaminación y otras consecuencias negativas de su uso.

Por ejemplo, la energía nuclear en teoría puede extraerse de cualquier elemento químico, la energía solar está disponible casi a diario, y como vimos, otros recursos como el carbón, pueden utilizarse en gran escala, renovando sus fuentes de abastecimiento. Lo malo es que el uso a gran escala de estos energéticos – con la excepción de la energía solar – produce contaminación o gases de invernadero (Kempton, Darley y Stern, 1992, referido por Corral-Verdugo en el 2001), como ya se vio en la sección acerca de la atmósfera: los otros problemas que se relacionan directamente con la salud de los seres humanos y las otras especies del planeta (Flavin y Dunn, 1999, citados por Corral-Verdugo).

Igualmente, Corral-Verdugo en el 2001, aduce que para muchos países, está también presente el problema de los recursos económicos. Son tan escasos los fondos monetarios que el desperdicio de combustibles o fuentes de energía se presenta como una cuestión de sobrevivencia. Por lo tanto, el problema no es sólo de poder contaminar o generar sobrecalentamiento de la tierra, sino de horrar los pocos recursos que aún le quedan disponibles a los países pobres.

Para culminar el tratado de este problema, debe señalarse que de acuerdo a Blas y Aragonés (1986), la mayoría de investigaciones sobre conservación de energía en el

hogar se han orientado a 1) aquellas que tienen como preocupación incidir sobre las actitudes de los sujetos hacia el ahorro de energía; y a 2) las preocupadas por cambiar las conductas de los consumidores de energía recurriendo a estrategias encuadradas a la modificación de la conducta.

2.2.2.6.6. Biodiversidad

Existen evidencias muy sólidas que muestran que la actividad humana es por hoy la principal amenaza a la biodiversidad del planeta. La variedad de plantas es quizá el recurso más importante con el que cuenta la humanidad y estamos acabando con ella. Los científicos han descrito más de 250,000 especies de plantas y estiman que puede haber más de 50,000 adicionales, esperando ser clasificadas (Heywood y Davis, 1997, referido por Corral-Verdugo, 2001). Éstas proveen alimentos, enriquecen la atmósfera respirable y sirven para la elaboración de una infinidad de productos, entre los que destacan los medicamentos (Corral-Verdugo).

Aunque la extinción es un componente normal de la evolución, ésta constituye un evento más bien raro, cuya tasa natural implica la desaparición anual de entre 1 a 10 especies. En contraste, los investigadores estiman que la tasa de extinción se aceleró en 1000 especies por año durante el siglo XX (Storck, 1997, referido por Corral-Verdugo, 2001). La escala de la actividad humana en el uso y control de recursos ha llegado a ser tan notoria que, por ahora, hombres y mujeres consumimos el 40% de la producción biológica anual (Tuxtil 1999, referido por Corral-Verdugo), entre las que destacan los productos de monocultivos. En combinación, estos cálculos hacen suponer que nos encontramos en el inicio de un período de extinción masiva, un hito global evolutivo que afectará la biodiversidad y

la composición del planeta a una inmensa cantidad de especies hace 160 millones de años (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo).

Corral-Verdugo (2001) continúa: ahora mismo, los científicos están detectando indicios de una atmósfera global alterada en las comunidades de plantas. La tasa de recambio de los bosques, es decir, la tasa en la que los árboles mueren y son reemplazados por otros, se ha incrementado y significativa y sostenidamente desde los años 50. Esto sugiere que los bosques se están volviendo “más jóvenes” y dominados por árboles de más rápido crecimiento y de corta vida. Estos son los árboles que se espera vivan mejor en una atmósfera rica en bióxido de carbono y con eventos climáticos más extremos. Si no se reducen las emisiones de carbono, las tasas de recambio seguramente seguirán incrementándose y esto llevará a la extinción de numerosas especies de árboles de más lento crecimiento, que no pueden competir en una atmósfera rica en CO₂ (Tuxtil, 1999, referido por Corral-Verdugo). Los científicos también identifican un potencial efecto de invernadero “de escape”, que se presentaría después del 2050 y que puede convertir áreas como el Amazonas y el sur de Europa en desiertos virtuales (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo).

Corral-Verdugo (2001) añade: que de acuerdo con el análisis de más de 240,000 especies de plantas investigadas, una de ocho se encuentra en riesgo potencial de extinción, ya sea porque está en peligro evidente, porque es vulnerable a cambios inducidos en su hábitat, porque es extremadamente rara, o incluso, porque se sabe poco de ella (Walter y Gillett, 1997, referido por Corral-Verdugo). Pero las plantas no son las únicas amenazadas por la actividad humana irresponsable. El inicio del nuevo milenio marca el punto de cambio en la productividad de las pesquerías oceánicas: un cambio de la abundancia a la gran escasez, en donde las

especies se vuelven raras, los precios de los productos marinos se vuelven elevados, y el conflicto entre países por la explotación de las pesquerías se multiplica. Una tercera parte de las 24 000 especies, tanto marinas como de agua dulce, está amenazada por la extinción (Brown y Flavin, 1999, referido por Corral-Verdugo). En la tierra y en el aire las cosas no son muy diferentes. De las 9 600 especies que pueblan el planeta, dos terceras partes están en declive, mientras que el 11 por ciento se encuentran amenazadas por la extinción. Considerando las 4 400 especies de mamíferos – de las cuales nosotros sólo somos una – el 11% está en peligro de extinción y otro 14% se encuentra en estado vulnerable, tendiendo a ese mismo peligro (Baillie y Groombridge, referido por Corral-Verdugo).

Si la humanidad pretende prosperar, no puede sustentar su desarrollo en la desaparición de otras especies. Una economía sustentable no destruye plantas y animales de manera más rápida que la capacidad de evolución de nuevas especies (Corral-Verdugo, 2001).

El Ministerio del Ambiente del Perú (2011) describe que de los 7 países con mayor diversidad biológica a nivel mundial, el Perú ocupa el cuarto lugar por la riqueza de sus ecosistemas, especies y genes. Esta característica constituye una fuente de riqueza que permite sustentar la economía del país en por lo menos un 22%, a través del desarrollo de actividades productivas como la agricultura y ganadería, la pesca, la actividad forestal y la industria manufacturera, que tienen a la diversidad biológica como su principal fuente de recursos.

2.2.2.6.7. Población

Para nadie es una novedad que la población humana ha alcanzado un nivel de crecimiento sin precedentes (ya somos, a partir de julio de 1999, seis mil millones de personas) y que hay una correlación significativa entre sobrepoblación y la merma en los recursos naturales disponibles. El agotamiento de estos recursos no sólo conduce a la pobreza y al hambre, sino también puede generar conflictos (incluyendo la guerra) entre comunidades, por el acceso a la poca riqueza natural disponible (Renner, 1999, referido por Corral-Verdugo, 2001).

Además, de acuerdo a las proyecciones de la ONU (2011), del año 1999 al 2011, la población aumentó en casi mil millones de habitantes, porque ciertamente en la actualidad estamos bordeando los siete mil millones de personas.

En ecología existe una regla que establece que los límites de crecimiento poblacional de una especie están dados por la disponibilidad de recursos (Sponsel, 1987, referido por Corral-Verdugo, 2001). Los seres humanos en general estamos muy cerca de ese límite, y en algunas regiones ya lo hemos rebasado, lo que explica en parte las hambrunas en ciertas zonas del planeta. Realmente, una de las causas más serias de los problemas ecológicos es la sobrepoblación que lleva al agotamiento de recursos, la contaminación, y mayor pobreza, por lo que se invierte una buena cantidad de esfuerzo en el desarrollo de programas de control natal en muchas regiones y países (Howard, 2000, referido por Corral-Verdugo).

También sabemos que los países eufemísticamente llamados “en vías de desarrollo”, que comprenden las naciones más pobres, son aquellos que poseen una mayor tasa de crecimiento poblacional. Lo anterior parece correlacionarse con sistemas de creencias que ven a una familia numerosa mejor que a una con pocos miembros. También se ha encontrado que un acceso limitado a la educación formal se correlaciona positivamente con engendrar un número alto de hijos (Roodman, 1999, citado por Corral-Verdugo, 2001). Los sistemas de creencias que favorecen una familia numerosa y los índices más bajos de nivel educativo se encuentran en las naciones pobres, quienes además padecen serios problemas ambientales (Corral-Verdugo, 2001).

De un análisis simplista de lo anterior podría desprenderse que los países menos favorecidos económicamente son los responsables del deterioro ambiental. Esto, sin embargo, no es enteramente cierto. Las naciones industrializadas, aunque tiendan a una tasa cero de crecimiento poblacional, son las más consumistas, lo cual implica que un solo individuo en una de esas naciones puede gastar más recursos que muchas personas de los países pobres. Se sabe que el consumo energético de una sola nación industrializada equivale al gasto de decenas de países pobres. Los norteamericanos por sí solos utilizan alrededor de la tercera parte de los productos que componen la economía global (Gardaner y Sampat, 1999, referido por Corral-Verdugo, 2001). Entonces si bien es cierto que el crecimiento poblacional tiene un impacto negativo en el ambiente, la solución de los problemas no se arregla solamente con disminuir ese crecimiento, sino también con disminuir el consumo individual. De hecho, lo que se ha observado en la investigación pertinente es que cuando decrementa la tasa de crecimiento poblacional, aumenta el consumo

individual, lo cual deja las cosas igual o peor que antes, en términos del gasto de recursos, contaminación y otros efectos ambientales nocivos. En China, por ejemplo, el progreso impresionante de la agricultura tras las reformas de 1978, combinado con el dramático decremento en la tasa de crecimiento poblacional, incrementó la producción de consumo de granos por persona de 200 a 300 kilogramos por año (Brow, 1999, referido Corral-Verdugo). Esto plantea que la solución al dilema de crecimiento/control de la población en su relación con los problemas ambientales no es tarea nada fácil y requiere de un mayor entendimiento de la naturaleza humana (Corral-Verdugo, 2001).

Prueba de las consecuencias del problema ambiental vinculado al aumento de población y hambruna actuales, es que Diouf (2011), Director General de la FAO, convocó a una reunión ministerial de urgencia donde realizó una declaración para que se puedan tomar medidas inmediatas con la finalidad de revertir una de las más graves catástrofes que enfrenta el mundo: la hambruna, principalmente la que está avanzando en el llamado “Cuerno de África”, específicamente en el sur de Somalia.

Hipótesis general:

Existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.

Hipótesis específicas:

- 1) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en la etapa 3 del juicio moral.
- 2) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco presentan diferencias significativas en el juicio moral, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.
- 3) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en el nivel medio de la actitud ambiental.
- 4) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco presentan diferencias significativas en la actitud ambiental, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

El tipo de estudio fue descriptivo, porque se emplea cuando se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

El tipo de estudio fue, a la vez, comparativo, el cual tiene como propósito evaluar el grado de diferencias que existe entre dos o más conceptos o variables. El estudio también fue de tipo correlacional, porque tuvo como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño correspondió al transeccional o transversal, porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Específicamente, el diseño empleado fue el transeccional correlacional, porque se describieron relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado y en términos únicamente correlacionales, no causales, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2. Población de estudio

La población estuvo conformada por la totalidad de 1 472 alumnos de quinto grado de educación secundaria (básica regular) de Barranco (MINEDU, 2009). Dicha población se encontró distribuida como lo demuestran las tablas 1 y 2.

Tabla 1: Distribución de la población de estudio según el tipo de gestión educativa

Tipo de gestión educativa	Estatad	No estatal	Total
Número de alumnos	1 043	429	1 472
Porcentaje	70.85%	29.15%	100%

Tabla 2: Distribución de la población de estudio según el género

Género	Masculino	Femenino	Total
Número de alumnos	565	907	1 472
Porcentaje	38.38%	61.62%	100%

Asimismo, Barranco consta de 21 colegios de educación secundaria que se subdividen en 8 estatales y 13 no estatales (MINEDU, 2009).

3.3. Muestra de estudio

Para determinar el tamaño de la muestra se consideró la tabla de Fisher-Arquin-Colton (Fernández, 2008), la cual establece que para una población de 1 500 con un margen de error de $\pm 5\%$ y con una confiabilidad del 95% la muestra es de 316 casos. Por tal motivo, buscando la aproximación a esa cantidad y, a la vez, tomando en cuenta las proporciones de la población, según tipo de gestión educativa y el género, se obtuvo una muestra original de 339 alumnos (la cual, luego del cumplimiento estricto de los criterios de evaluación, quedó conformada por 238 alumnos).

Para la selección de la muestra se empleó el muestreo no probabilístico y por criterio, inicialmente se escogieron 10 colegios con los cuales se lograrían cumplir las proporciones de la población (según el tipo de gestión educativa y el género), luego se procedió a solicitar las autorizaciones respectivas. Debido a que un centro educativo no estatal femenino no brindó el acceso, y al ausentismo de varios alumnos de algunos centros educativos, que coincidió con los días de la aplicación de las pruebas, se optó por incluir dos colegios con los cuales se logró aproximar a las proporciones deseadas de la población. Es decir, para la muestra original se trabajó con 11 centros educativos.

Procurando mantener las proporciones básicas de la población, la muestra original, según el tipo de gestión educativa, estuvo constituida de la siguiente manera: 227 alumnos (67%) de centros educativos estatales y 112 alumnos (33%) de centros educativos no estatales. Y en base al género, se distribuyó así: 132 alumnos (38.9%) del género masculino y 207 alumnas (61.1%) del género femenino.

Luego, de acuerdo a los criterios de calificación del SROM (Cuestionario de Reflexión Socio Moral) se invalidó el 29.8% de las pruebas, este porcentaje es coherente con otros trabajos, como los de Grimaldo, quien en el 2002 invalidó el 52% y en el 2009, el 21.81% de las pruebas.

Por lo tanto, la muestra definitiva para el estudio fue de 238 alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco. Las características de esta muestra definitiva se observan en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3: Distribución de la muestra definitiva según el centro educativo y el tipo de gestión educativa

Centro educativo	Tipo de gestión educativa		Total
	Estatal	No estatal	
Nº1	0	18	18
Nº2	0	17	17
Nº3	0	9	9
Nº4	0	6	6
Nº5	0	15	15
Nº6	0	19	19
Nº7	47	0	47
Nº8	19	0	19
Nº9	11	0	11
Nº10	50	0	50
Nº11	27	0	27
Total	154	84	238
Porcentaje	64.70%	35.30%	100%

Como se observa en la tabla 3, para el estudio, de los 21 centros educativos de Barranco que cuentan con educación secundaria (básica regular), se seleccionaron 11 centros educativos, (5 estatales y 6 no estatales). Además, se mantuvieron las aproximaciones a las proporciones de la población (**70.85%** de mujeres y **29.15%** de varones).

Tabla 4: Distribución de la muestra definitiva según el centro educativo y el género

Centro educativo	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Nº 1	13	5	18
Nº2	12	5	17
Nº3	6	3	9
Nº4	4	2	6
Nº5	6	9	15
Nº6	0	19	19
Nº7	0	47	47
Nº8	11	8	19
Nº9	10	1	11
Nº10	0	50	50
Nº11	27	0	27
Total	89	149	238
Porcentaje	37.40%	62.60%	100%

Como se observa en la tabla 4, el estudio con la muestra definitiva, se mantuvieron las aproximaciones a las proporciones de la población (**38.38%** de mujeres y **61.62%** de varones).

Tabla 5: Distribución de la muestra definitiva según el centro educativo y la edad

Centro educativo	Edad			Total
	15 años	16 años	17 años	
Nº1	7	11	0	18
Nº2	2	9	6	17
Nº3	2	5	2	9
Nº4	1	3	2	6
Nº5	5	10	0	15
Nº6	2	17	0	19
Nº7	9	33	5	47
Nº8	5	8	6	19
Nº9	6	5	0	11
Nº10	7	38	5	50
Nº11	5	19	3	27
Total	51	158	29	238
Porcentaje	21.4%	66.4%	12.2%	100%

Observando la tabla 5, se puede indicar que para el estudio se priorizaron las edades más frecuentes de la población (15, 16 y 17 años). Procurando así la homogeneidad de la muestra.

3.4. Variables

3.4.1. Identificación de variables

Variables de estudio: Juicio moral y actitud ambiental

Variables demográficas: Tipo de gestión educativa, género y edad

3.4.2. Operacionalización de variables

Juicio moral

Es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hers, Paolitto y Reimer, 1984).

El juicio moral en este estudio se midió a través de la prueba SROM (Cuestionario de Reflexión Socio Moral). Teniendo en cuenta la teoría de Kohlberg se consideran la variable, dimensiones, indicadores e ítems. Cabe señalar que el instrumento empleado mide las cinco primeras etapas de las seis de la teoría de Kohlberg, respetando así la construcción de dicha prueba (ver ANEXO 1: Operacionalización de variable: Juicio moral).

Actitud ambiental

Es la tendencia a responder favorablemente ante la conservación del medio o ante acciones y compromisos conductuales que favorezcan la conservación (Corral – Verdugo, 2001).

La actitud ambiental se midió con la prueba ESACAMB (Escala de Actitud Ambiental), la cual fue ad hoc. Se tomó en cuenta la siguiente estructura: variable, dimensiones, indicadores e ítems (ver ANEXO 2: Operacionalización de variable: Actitud ambiental).

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Reflexión Socio Moral: SROM

Los autores de la prueba fueron Gibbs y Widaman (1984) y fue adaptada a nuestro medio por Mirian Grimaldo Muchotrigo en el 2002. Puede ser administrada individual o colectivamente a alumnos de 14 años de edad en adelante; asimismo, el tiempo de aplicación es de 50 minutos aproximadamente.

El SROM es un instrumento de auto-informe que mide las 5 primeras etapas del juicio moral de la teoría de Kohlberg, se organiza en dos dilemas socio morales. Estos dilemas a su vez se estructuran en base a dieciséis series de elecciones múltiples (ver el ANEXO 3: Modelo del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM)).

La puntuación del SROM puede ser clasificada desde 100 puntos (para la etapa 1) hasta 500 (para la etapa 5), logrando de esta forma ubicar al sujeto en una etapa y nivel de juicio moral (ver el ANEXO 4: Puntajes y etapas globales correspondientes a los tres niveles de desarrollo del juicio moral).

El primer dilema (*Dilema de Juan*); contiene un total de diez arreglos de preguntas o afirmaciones en torno a éste. Cada uno presenta seis opciones de elección por parte del evaluado; entre las que se encuentran las siguientes: A - B - C - D - E - F. Cada una de ellas representa un tipo de razonamiento característico de las etapas del juicio moral.

El sujeto debe señalar, ante cada una de esas afirmaciones o razones, si son cercanas (parecidas), no cercanas (no parecidas) o marcar, no estoy seguro. Después, el evaluado indica cuál de las afirmaciones planteadas en cada uno de los diez arreglos de preguntas constituye la más cercana (más parecida) a la que él daría frente al dilema o conflicto moral planteado. De la misma manera se procede con el segundo dilema (*Dilema de José*), que está compuesto por seis arreglos de preguntas, cada uno con las seis afirmaciones antes señaladas. Conjuntamente con los arreglos de pregunta del primer dilema, hacen un total de dieciséis ítems.

Validez y confiabilidad del SROM:

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento en su país de origen (USA), se han reportado datos que respaldan la validez y confiabilidad de sus puntajes en el nivel pre universitario y sujetos adultos (Gibbs, et al, 1984). Grimaldo (2002) estudió la validez y confiabilidad del SROM en una muestra conformada por 260 estudiantes escolares y universitarios de ambos sexos, hallándose respaldo a la validez de constructo mediante un efecto significativo en la dirección esperada respecto a la edad, pues la variabilidad de los puntajes en el SROM estuvo relacionada por las diferencias entre los grupos de edad (Grimaldo, 2002).

Por otro lado, la confiabilidad mediante el procedimiento Test-Retest produjeron correlaciones entre 0.48 y 0.85 en los grupos de edad, y 0.767 en la muestra total (Grimaldo, 2002).

Validez y confiabilidad del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) para el presente estudio

Como se observa en el ANEXO 5: Tendencia de las medias de los puntajes por edades del SROM, a través del análisis de los resultados de la muestra definitiva y al analizar las medias de los puntajes por edades del SROM, se denota que existe una tendencia hacia el incremento del juicio moral a medida que aumenta la edad, es decir, existe una coherencia con los resultados de otros estudios donde se señala que la edad está vinculada al juicio moral (observar el ANEXO 6: Gráfico de la tendencia de las medias de los puntajes por edades del SROM).

Para la confiabilidad se utilizó el método del Test-Retest, es decir, se le aplicó la misma prueba (SROM), después de un intervalo de tiempo de un mes aproximadamente, a un grupo ($f = 19$) de la muestra estudiada. El análisis de la confiabilidad realizado con el método de la estabilidad o Test-Retest indica que se obtiene una correlación de Pearson que estadísticamente es significativa, positiva y alta ($r = 0.81$ $p < 0.05$), por lo que se concluye que el SROM presenta confiabilidad.

Escala de Actitud Ambiental: ESACAMB

. La prueba fue ad hoc. Puede ser administrada individual o colectivamente a alumnos de 15, 16 y 17 años de edad de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco. Se puede aplicar en un lapso de 15 minutos aproximadamente y su objetivo es identificar el nivel de actitud ambiental de los sujetos.

Validez y confiabilidad de la Escala de Actitud Ambiental (ESACAMB) para el presente estudio

Como parte de la validez, debe mencionarse que inicialmente se construyó minuciosamente una escala con 40 ítems (ver el ANEXO 7: Estructura inicial de la escala de actitud ambiental, ESACAMB), este instrumento se aplicó a un grupo piloto de 32 alumnos para reconocer las posibles dificultades en la comprensión de algunos ítems, así como para definir del tiempo de duración de aplicación de la prueba. Tomando en cuenta lo observado en el grupo piloto, se modificaron y omitieron algunos ítems.

De ese modo se determinó que el tiempo de duración de la prueba sería de 15 minutos aproximadamente; y la prueba quedó constituida por 35 ítems.

Siguiendo las bases de construcción de la escala de tipo Likert, de aquellos ítems, 10 fueron cognitivos (Co), 13 afectivos (Af) y 12 reactivos o conductuales (Re); considerando la dirección, 17 eran negativos y 18 eran positivos (suman 35).

Tomando como principio el análisis realizado en el 2001 por Corral-Verdugo sobre problemas ambientales y causas conductuales, la escala se estructuró en siete dimensiones de la variable actitud ambiental: 5 correspondieron a atmósfera (Efecto

invernadero / Destrucción de capa de ozono); 5 a suelos (Degradación de suelos / Deforestación); 5 a agua (Escasez del líquido / contaminación del agua) ; 5 a basura (Producción excesiva de desechos / Contaminación); 5 a energía(Agotamiento de recursos energéticos); 5 a biodiversidad (Extinción de especies) y 5 a población (Hambre y guerra / Sobrepoblación). Observar el ANEXO 8: Estructura final de la escala de actitud ambiental (ESACAMB) y el ANEXO 9: Modelo final de la Escala de Actitud Ambiental (ESACAMB).

Para la calificación se tomó en cuenta la dirección del enunciado, es decir, si el enunciado tenía dirección positiva, la calificación brindada era: Totalmente de acuerdo (5 puntos), De acuerdo (4 puntos), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), En desacuerdo (2 puntos) y Totalmente en desacuerdo (1 punto). Si la dirección era negativa, la puntuación era inversa, es decir: Totalmente de acuerdo (1 punto), De acuerdo (2 puntos), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), En desacuerdo (4 puntos) y Totalmente en desacuerdo (5 puntos).

Para obtener el puntaje total se sumaron los puntos de cada ítem, luego, para lograr el puntaje promedio de cada alumno, aquel puntaje total se dividió entre los 35 ítems. Para ubicar el nivel de actitud ambiental se utilizó el procedimiento que corresponde al método de las pruebas centradas en el criterio, por lo que se clasificó el puntaje promedio de cada alumno, tomando como base ciertos rangos que permitieron la siguiente clasificación: Nivel bajo, nivel medio y nivel alto. Se optó por utilizar este procedimiento de clasificación debido a que no se contaba con los datos de una aplicación independiente que sirviera como grupo normativo de comparación si se hubiese establecido la aplicación de los rangos percentiles.

El análisis psicométrico de los resultados de la muestra presentados en el ANEXO 10: Validez y confiabilidad de la escala de actitud ambiental (ESACAMB), se evidencia que al desarrollar la validez del ítem, a través de la correlación ítem total corregida, se observa que la gran mayoría de ítems supera el valor de 0.20, únicamente dos ítems resultaron con valores un tanto menores (0.17 y 0.19), pero se tomó la decisión de mantenerlos debido a que sus valores no eran tan bajos y tampoco afectaban a la consistencia interna total (0.84).

Según se denota en el mismo ANEXO 10: Validez y confiabilidad de la escala de actitud ambiental (ESACAMB), la confiabilidad por consistencia interna se llevó a cabo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de la prueba total. El valor obtenido fue de 0.84, lo cual indica que la Escala de Actitud Ambiental (ESACAMB) es confiable.

3.6. Procedimiento de recolección de datos

Al determinar el tamaño y la selección de la muestra se realizaron los siguientes pasos:

- Se eligió un grupo piloto (dos centros educativos mixtos, uno de nivel estatal y otro, no estatal, con características muy similares a la muestra de Barranco), y se le aplicaron previamente los instrumentos para corroborar la comprensión y posible dificultad de los mismos, principalmente para la Escala de Actitud Ambiental. De esta manera, se modificaron y omitieron algunos ítems de la Escala de Actitud Ambiental.

- Se tuvo una primera entrevista con cada uno de los directivos y/o responsables de los 11 centros educativos seleccionados para la muestra (cinco estatales y seis no estatales con quinto grado de educación secundaria básica del distrito de Barranco) con el fin de exponer los objetivos, beneficios y compromisos en relación al presente trabajo (compromisos como: presentarles informes detallados de su propia institución y mantener en reserva el nombre de su centro educativo).

- Se dio una segunda entrevista, en la cual con las respectivas cartas de presentación que me brindó la UPG de la Facultad de Psicología de la UNMSM, los directivos y/o responsables autorizaron y coordinaron las fechas y horarios de la aplicación de los instrumentos.

- Para la administración colectiva de los instrumentos (durante los meses de junio y julio del 2011) se requerían de dos días para cada aula de los centros

educativos, por lo que en las primeras fechas se aplicó el SROM (Cuestionario de Reflexión Socio Moral) a los alumnos durante 50 minutos aproximadamente. En las segundas fechas, se aplicó la ESACAMB (Escala de Actitud Ambiental) en un lapso aproximado de 15 minutos. Sólo hubo un centro educativo (no estatal) que por cuestiones de horario se le tuvo que tomar ambas pruebas en un solo momento (15 minutos para la ESACAMB y 50 minutos para el SROM, Aprox.).

- Se verificó que los integrantes de la muestra original (339 alumnos) hayan sido evaluados en ambas pruebas (SROM y ESACAMB).

- Se obtuvo la muestra definitiva (238 alumnos), luego de calificar manualmente los resultados de cada prueba siguiendo los criterios de evaluación de la misma prueba.

- Se elaboró una base de datos de la muestra definitiva (238 alumnos) en el programa estadístico “Statistical Package For Social Sciences” (SPSS), versión 15.

- Finalmente, con el mismo SPSS, se realizó el análisis estadístico de la muestra definitiva (238 alumnos), logrando obtener la validez y confiabilidad de las pruebas. Después se procedió a procesar estadísticamente los datos de la muestra para analizarlos correspondientemente.

3.7. Procesamiento estadístico

Para tratar los resultados de la muestra definitiva se realizaron los siguientes análisis:

Primero, se examinó la forma de la distribución de la muestra, utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnov, para determinar si los datos tenían o no una distribución normal.

Segundo, se usó el coeficiente de Pearson, el cual permitió analizar detalladamente las relaciones existentes entre los puntajes de las variables estudiadas (juicio moral y actitud ambiental según el tipo de gestión educativa, el género y la edad).

Tercero, se utilizó el chi-cuadrado para el análisis de las variables categóricas: nivel de juicio moral y nivel de actitud ambiental. También el chi-cuadrado para tablas de contingencia.

Cuarto, la t de Student permitió analizar y estudiar las diferencias significativas de los puntajes de las variables estudiadas por grupo (centros educativos estatales con no estatales y género masculino con femenino).

Quinto, se usó el ANOVA para analizar si más de 2 grupos difieren significativamente entre sí (15, 16 y 17 años de edad).

Al mismo tiempo, se utilizaron descriptivos: media, desviación estándar, varianza, nivel de significación, etc.

Los cálculos estadísticos fueron procesados usando el SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 15.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo

Tabla 6: Análisis descriptivo de las variables estudiadas

Análisis descriptivo		Puntaje del juicio moral	Puntaje de la actitud ambiental
Media		327.06595	137.04
Intervalo de confianza para la media al 95%			
	Límite inferior	322.68493	135.29
	Límite superior	331.44697	138.78
Media recortada al 5%		327.19580	136.76
Mediana		329.29000	136.00
Varianza		1177.022	186.475
Desv. típ.		34.307749	13.656
Mínimo		222.630	106
Máximo		408.600	173
Rango		185.970	67
Amplitud intercuartil		46.010	20
Asimetría		-.127	.269
Curtosis		-.193	-.357

Según la tabla 9, el análisis descriptivo indica que el juicio moral obtiene las siguientes puntuaciones: una media de 327.06595, una mediana de 329.29000, una desviación típica de 34.307749, así como un mínimo de 222.630 y un máximo de 408.600. Además que las puntuaciones más relevantes de la actitud ambiental son: una media de 137.04, una mediana de 136.00, una desviación típica de 13.656, así como un mínimo de 106 y un máximo de 173.

Luego de analizar las características de la distribución de las puntuaciones de los respectivos instrumentos aplicados, se usó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal.

Tabla 7: Prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov - Smirnov

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje total del juicio moral	.046	238	.200
Suma total de la actitud ambiental	.053	238	.200

En la tabla 10 se observa que las puntuaciones de las dos variables presentan niveles de significación superiores a 0.05, por lo que se concluye que no hay diferencias significativas pudiendo utilizarse para el análisis de las dos variables estadísticas paramétricas (existen curvas que se aproximan a la distribución normal).

4.2. Contrastación de hipótesis

Una vez más, verificada la coherencia lógica de las hipótesis conceptuales, como se observa en el ANEXO 11: Matriz de consistencia, se procede a realizar la contrastación de las diversas hipótesis.

SOBRE LA CORRELACIÓN GENERAL ENTRE EL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

Ho El puntaje directo del juicio moral no se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H₁ El puntaje directo del juicio moral se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 8: Correlación general entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos

Variable	Puntaje de la actitud ambiental
	r
Puntaje del juicio moral	0.32 **

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

N = 238

En la tabla 8, a través del coeficiente de relación r de Pearson, se identifica que los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco presentan una correlación significativa, porque la probabilidad es menor que 0.05; además, se aprecia que es positiva y de fuerza moderada. Motivo por el cual, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA CORRELACIÓN ENTRE EL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR EL TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

Ho El puntaje directo del juicio moral no se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa.

H₁ El puntaje directo del juicio moral se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 9: Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según el tipo de gestión educativa

Variable	Puntaje de la actitud ambiental	
	Estatad	No estatad
	N=154	N=84
	r	r
Puntaje del juicio moral	0.27 **	0.36 **
* p < 0.05 ** p < 0.01		

En la tabla 9, el coeficiente de correlación muestra que los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental, tanto de los alumnos de centros educativos estatales, como de los no estatales, presentan una correlación significativa, porque la probabilidad es menor que 0.05; además, se aprecia que es positiva y de fuerza moderada. Motivo por el cual, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA CORRELACIÓN ENTRE EL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR EL GÉNERO SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 El puntaje directo del juicio moral no se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el género.

H_1 El puntaje directo del juicio moral se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el género.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 10: Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según el género

Variables	Puntaje de la actitud ambiental	
	Masculino	Femenino
	N=89	N=149
	r	r
Puntaje del juicio moral	0.10	0.39 **
* p < 0.05 ** p < 0.01		

En la tabla 10, el coeficiente de correlación para los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental, muestra que considerando el género masculino no existe una correlación significativa, porque la probabilidad es mayor que 0.05; mientras que para el género femenino se presenta una correlación significativa, porque la probabilidad es menor que 0.05, asimismo, se aprecia que es positiva y de fuerza moderada. Motivo por el cual, respecto al género masculino, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1). Mientras que, sobre el género femenino, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA CORRELACIÓN ENTRE EL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR LA EDAD SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

Ho El puntaje directo del juicio moral no se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según la edad.

H₁ El puntaje directo del juicio moral se correlaciona significativamente con el puntaje directo de la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según la edad.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 11: Correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos según la edad

Variable	Puntaje de la actitud ambiental		
	15 años	16 años	17 años
	N=51	N=158	N=29
	r	r	r
Puntaje del juicio moral	0.33 *	0.34 **	0.23
* p < 0.05 **p < 0.01			

En la tabla 11, el coeficiente de correlación para los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental, muestra que considerando los 15 y 16 años de edad se presenta una correlación significativa, porque la probabilidad de cada edad es menor que 0.05; asimismo, se denota que es positiva y de fuerza moderada. Por otro lado, en la edad de 17 años no existe una correlación significativa, porque la probabilidad es mayor que 0.05. Por ello, en relación a las edades de 15 y 16 años, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). Opuestamente, respecto a la edad de 17 años, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA DETERMINACIÓN DE LA ETAPA DEL JUICIO MORAL SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 La proporción de sujetos distribuidos en las etapas del juicio moral ubica significativamente en la etapa 4 del juicio moral a los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H_1 La proporción de sujetos distribuidos en las etapas del juicio moral ubica significativamente en la etapa 3 del juicio moral a los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 12: Análisis y determinación de la etapa del juicio moral de los alumnos

Etapa del juicio moral	N observado	N esperado	Residual
2	2	79.3	-77.3
3	173	79.3	93.7
4	63	79.3	-16.3
Total	238		
Chi-cuadrado(a)	189.336		
gl	2		
Sig. asintót.	.000		

En la tabla 12, se aprecia que existen diferencias estadísticas significativas, pues el estadístico chi-cuadrado alcanza un valor de 189.336, el cual es significativo, porque su probabilidad es menor que 0.05. Notándose un predominio de la etapa 3 del juicio moral. Motivo por el cual, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

Ho El puntaje promedio del juicio moral de los alumnos de centros educativos estatales no presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio del juicio moral de los alumnos de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H₁ El puntaje promedio del juicio moral de los alumnos de centros educativos estatales presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio del juicio moral de los alumnos de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 13: Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según el tipo de gestión educativa

Tipo de gestión	N	Media	Desviación típ.	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Estatal	154	321.41998	31.367031	- 3.519	236	.001
No estatal	84	337.41688	37.143471			
Total	238					

La prueba t de Student, en la tabla 13, demuestra que la diferencia entre los puntajes del juicio moral de los alumnos de centros educativos estatales y de los de no estatales, es significativa. La diferencia es significativa, porque la probabilidad es menor que 0.05. Asimismo, se destaca que el puntaje de los alumnos de centros educativos no estatales es mayor que el de los alumnos de centros educativos estatales. Por tal motivo, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR GÉNERO SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 El puntaje promedio del juicio moral de los alumnos del género masculino no presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio del juicio moral de las alumnas del género femenino de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H_1 El puntaje promedio del juicio moral de los alumnos del género masculino presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio del juicio moral de las alumnas del género femenino de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 14: Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según el género

Género	N			t		Sig.
		Media	Desviación típ.	Student	gl	(bilateral)
Masculino	89	321.76315	35.215934	-1.852	236	.065
Femenino	149	330.23339	33.472695			
Total	238					

En la tabla 14, de acuerdo a la t de Student, se identifica que no existe una diferencia significativa entre los puntajes del juicio moral de los alumnos del género masculino y del género femenino. No existe una diferencia significativa, porque la probabilidad (0.065) es mayor que 0.05. Por ello, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR EDAD SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 Los puntajes promedio del juicio moral de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad no presentan una diferencia significativa con los puntajes promedio del juicio moral de las distintas edades estudiadas de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H₁ Los puntajes promedio del juicio moral de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad presentan una diferencia significativa con los puntajes promedio del juicio moral de las distintas edades estudiadas de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 15: Análisis comparativo de los puntajes del juicio moral según la edad

Edad	N	Media	Desviación típica
15	51	320.96294	33.030203
16	158	328.27212	33.396519
17	29	331.22724	40.824706
Total	238	327.06595	34.307749
F= 1.119			
Sig. = .328			

En la tabla 15, a través del ANOVA, se determina que no existen diferencias significativas entre los puntajes del juicio moral de los alumnos de las distintas edades estudiadas. No existen diferencias significativas, porque la probabilidad (0.328) es mayor que 0.05. Por ello, se acepta la hipótesis nula (H₀) y se rechaza la hipótesis alterna (H₁).

***SOBRE LA DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE LA ACTITUD AMBIENTAL
SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:***

H₀ La proporción de sujetos distribuidos en los niveles de actitud ambiental ubica significativamente en el nivel alto a los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H₁ La proporción de sujetos distribuidos en los niveles de actitud ambiental ubica significativamente en el nivel medio a los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 16: Análisis y determinación del nivel de la actitud ambiental de los alumnos

Nivel de actitud			
ambiental	N observado	N esperado	Residual
Medio	36	119.0	-83.0
Alto	202	119.0	83.0
Total	238		
Chi-cuadrado(a)	115.782		
gl	1		
Sig. asintót.	.0001		

En la tabla 16, se aprecia que existen diferencias estadísticas significativas, pues el estadístico chi-cuadrado alcanza un valor de 115.782, el cual es significativo, porque su probabilidad es menor de 0.05. Notándose un predominio del nivel alto de actitud ambiental. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 El puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos estatales no presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H_1 El puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos estatales presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 17: Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según el tipo de gestión educativa

Tipo de gestión		Desviación		t		Sig.
N	Media	típ.	Student	gl	(bilateral)	
Estatál	154	136.16	13.821	-1.341	236	.181
No estatal	84	138.64	13.278			
Total	238					

En la tabla 17, mediante la t de Student, se identifica que no existen diferencias significativas entre los puntajes de la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos estatales y de los no estatales. No existe una diferencia significativa, porque la probabilidad (0 .181) es mayor que 0.05. Por ello, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR GÉNERO SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 El puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos del género masculino no presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio de la actitud ambiental de las alumnas del género femenino de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H_{a1} El puntaje promedio de la actitud ambiental de los alumnos del género masculino presenta una diferencia significativa con el puntaje promedio de la actitud ambiental de las alumnas del género femenino de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 18: Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según el género

Género	N	Media	Desviación		t		Sig. (bilateral)
			típ.		student	gl	
Masculino	89	131.71	10.672		-4.872	236	.000
Femenino	149	140.22	14.269				
Total	238						

Mediante la t de Student, en la tabla 18, se observa que existen diferencias significativas entre los puntajes de la actitud ambiental de los alumnos del género masculino y los del género femenino. Existen diferencias significativas, porque la probabilidad es menor que 0.05. También se resalta que el puntaje de la actitud ambiental de las mujeres es mayor que el puntaje de los varones. En tal sentido, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

SOBRE LA COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR EDAD SE PRESENTAN LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H_0 Los puntajes promedio de la actitud ambiental de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad no presentan una diferencia significativa con los puntajes promedio de la actitud ambiental de las distintas edades estudiadas de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

H₁ Los puntajes promedio de la actitud ambiental de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad presentan una diferencia significativa con los puntajes promedio de la actitud ambiental de las distintas edades estudiadas de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

De acuerdo a las hipótesis estadísticas anteriores, se realizó el siguiente análisis:

Tabla 19: Análisis comparativo de los puntajes de la actitud ambiental según la edad

Edad	N	Media	Desviación típica
15	51	136.73	13.075
16	158	137.82	14.075
17	29	133.34	12.025
Total	238	137.04	13.656
F= 1.334			
Sig.= .265			

En la tabla 19, a través del ANOVA se determina que no existen diferencias significativas entre los puntajes de la actitud ambiental de los alumnos de las distintas edades estudiadas. No existen diferencias significativas, porque la probabilidad (0.265) es mayor que 0.05. Por ello, se acepta la hipótesis nula (H₀) y se rechaza la hipótesis de investigación (H₁).

4.3. Análisis complementario

Tabla 20: Análisis comparativo porcentual de las etapas del juicio moral (SROM) por el tipo de gestión educativa

Etapas del juicio moral		Tipo de gestión educativa		Total
		Estatad	No estadad	Estatad
3	Recuento	124	49	173
	% de Tipo de gestión educativa	81.6%	58.3%	73.3%
4	Recuento	28	35	63
	% de Tipo de gestión educativa	18.4%	41.7%	26.7%
Total	Recuento	152	84	236
	% de Tipo de gestión educativa	100.0%	100.0%	100.0%
Chi-cuadrado de Pearson		14.939		
gl		1		
Sig. asintótica (bilateral)		.000		

Se omitieron dos casos para llevar a cabo de forma adecuada el siguiente análisis estadístico.

En la tabla 20, al aplicar la prueba chi-cuadrado para tabla de contingencias, se observa que la gran mayoría (81.6%) de alumnos de centros educativos estatales se ubica en la etapa 3. Mientras que la mayoría (58.3%) de alumnos de centros educativos no estatales, en la etapa 3, y otro importante porcentaje (41.7%) de los no estatales, en la etapa 4. Además, se aprecia que existe una diferencia significativa en las etapas del juicio moral por el tipo de gestión educativa.

Tabla 21: Análisis comparativo porcentual de las etapas del juicio moral (SROM) por el género

Etapa de juicio moral		Género		Total
		Masculino	Femenino	Masculino
3	Recuento	67	106	173
	% de Género	77.0%	71.1%	73.3%
4	Recuento	20	43	63
	% de Género	23.0%	28.9%	26.7%
Total	Recuento	87	149	236
	% de Género	100.0%	100.0%	100.0%
Chi-cuadrado de Pearson		.967		
gl		1		
Sig. asintótica (bilateral)		.325		

Se omitieron dos casos para llevar a cabo de forma adecuada el siguiente análisis estadístico.

En la tabla 21, al aplicar la prueba chi-cuadrado para tabla de contingencias, se observa que en la etapa 3 se ubica el 77% de varones y el 71.1% de mujeres; y en la etapa 4, el 23% de varones y el 28.9% de mujeres.

Asimismo, no se identifican diferencias significativas en las etapas del juicio moral por género.

Tabla 22: Análisis comparativo porcentual de los niveles de actitud ambiental por el tipo de gestión educativa

Nivel de actitud ambiental		Tipo de gestión educativa		Total
		Estatad	No estadad	Estatad
Medio	Recuento	26	10	36
	% de Tipo de gestión educativa	16.9%	11.9%	15.1%
Alto	Recuento	128	74	202
	% de Tipo de gestión educativa	83.1%	88.1%	84.9%
Total	Recuento	154	84	238
	% de Tipo de gestión educativa	100.0%	100.0%	100.0%
Chi-cuadrado de Pearson		1.049		
gl		1		
Sig. asintótica (bilateral)		.306		

En la taba 22, al aplicar la prueba chi-cuadrado para tabla de contingencias, se observa que la gran mayoría de alumnos de centros educativos estatales (83.1%) y de los alumnos de centros educativos no estatales (88.1%), se ubican en el nivel alto de actitud ambiental. Además, se aprecia que no existe una diferencia significativa en los niveles de actitud ambiental por el tipo de gestión educativa.

Tabla 23: Análisis comparativo porcentual de los niveles de actitud ambiental por el género

Nivel general de actitud ambiental		Género		Total
		Masculino	Femenino	Masculino
Medio	Recuento	17	19	36
	% de Género	19.1%	12.8%	15.1%
Alto	Recuento	72	130	202
	% de Género	80.9%	87.2%	84.9%
Total	Recuento	89	149	238
	% de Género	100.0%	100.0%	100.0%
Chi-cuadrado de Pearson		1.750		
gl		1		
Sig. asintótica (bilateral)		.186		

En la tabla 23, al aplicar la prueba chi-cuadrado para tabla de contingencias, se observa que en el nivel alto se ubica el 80.9% de varones y el 87.9% de mujeres. Asimismo, no se identifican diferencias significativas en los niveles de actitud ambiental por género.

4.4. Análisis y discusión de los resultados

RELACIÓN ENTRE EL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL DE LOS SUJETOS

Los análisis estadísticos mostraron que existe una relación significativa (y positiva) entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco (Tabla 8). Ello implica, por ejemplo (sin determinar causalidad), que a mayor nivel de juicio moral, mayor actitud positiva hacia el respeto y cuidado con su entorno físico.

Este primer resultado coincide con el resultado obtenido por Nuévalos (2008), quien señaló que sus resultados brindarían apoyo a la idea de que los sujetos más desarrollados en razonamiento moral son, a la vez, los que tienen mayores actitudes positivas de respeto y cuidado con su entorno físico.

Como se observa en los antecedentes del marco teórico de este estudio, hay otros dos trabajos con los cuales también se encuentra concordancia: con el de Louis Iozzi y Zeidler y el de Schafer.

Estos resultados generales pueden servir como un indicio de la necesidad de reforzar la formación de personas que concatenen los principios morales con una actitud hacia la conservación del medio ambiente, ello es posible al abordar estratégicamente los valores humanos como el respeto, la solidaridad, entre otros que también estén dirigidos a superar los problemas de las dimensiones ambientales (atmósfera, suelos y bosques, agua, energía, etc.).

En nuestro estudio también se identifica una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental, tanto para alumnos de centros educativos

estatales como para los de no estatales (Tabla 9). Es decir, se muestra una coherencia entre las tendencias de los puntajes que tiene cada grupo de alumnos, sean de estatales o no estatales.

Al abordar la correlación de nuestras variables por género (Tabla 10), se observa que la misma coherencia de tendencia se da en los puntajes de las alumnas (género femenino), mas no en la de los alumnos (género masculino). Aquí se reconoce una ausencia de vínculo entre el juicio moral y la actitud ambiental de los varones.

De igual manera, al indagar sobre las relaciones por edad (Tabla 11), se evidencia una correlación entre los puntajes del juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de 15 y 16 años. Algo contrario ocurre en los alumnos de 17 años, cuyos puntajes de las variables no se correlacionan.

Reiteramos que las investigaciones que tratan la relación entre el juicio moral y la actitud ambiental son escasas, y que algunas muestran que existen relaciones significativas. También es preciso indicar que según nuestros análisis de correlación por tipo de gestión, género y edad, existen mayoritariamente correlaciones significativas.

EL JUICIO MORAL DE LOS SUJETOS

Nuestro estudio corrobora nuestra hipótesis de trabajo Ha₅, los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican (por sus puntajes) en la etapa 3 del juicio moral (Tabla 12). A la vez, este resultado confirma lo obtenido por la mayoría de investigaciones donde se señala que el gran número de adolescentes se ubica en esta etapa; entre las investigaciones más recientes: Barba y

Romo, 2005; Romo, 2005 y Al-Rumaidhi, 2008, (referidos por Grimaldo, 2009); Velásquez, 2007 (referido por Giraldo, 2010); Nuévalos, 2008 y Grimaldo, 2009.

Al comparar los puntajes del juicio moral por el tipo de gestión educativa, se evidencia que existe una diferencia significativa (Tabla 13). Además, se halla concordancia con varios estudios que también encontraron dichas diferencias (Valdez, 1985: referido por Chumbe, 2004; Grimaldo, 1999; Barba, 2001; Barba y Romo, 2005; Vargas, 2007). Es decir, que se presenta un mayor juicio moral por parte de los alumnos de centros educativos no estatales en comparación con los alumnos de estatales.

Respecto a la diferencia del juicio moral por el género, se observa que no hay diferencias significativas entre los puntajes de las mujeres y los varones (Tabla 14). Aquí se ratifica lo hallado en múltiples estudios, estos son algunos ejemplos recientes investigaciones: Altez (1997); Uculmana (1999); Al-Rumaidhi (2008): referido por Grimaldo (2009); Ubaqui (2008); Grimaldo (2009) y Giraldo (2010). De esta manera, nuestra investigación al igual que las recientemente mencionadas no apoya la conjetura de Gilligan de que las mujeres comúnmente logran puntuaciones inferiores en las evaluaciones que toman como base la teoría de Kohlberg, y que por ende esta teoría es sesgada en beneficio de los hombres a expensas de las mujeres. Incluso en nuestro análisis porcentual (Tabla 21) se encontró una ligera superioridad de las mujeres en la etapa 4, que fue la máxima etapa hallada en nuestro estudio.

Al culminar las comparaciones de los puntajes del juicio moral, se aprecia que no existen diferencias significativas entre los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad (Tabla 15). Este resultado es similar a los obtenidos por los siguientes investigadores: Altez (1997); Uculmana (1999); Ubaqui (2008) y Giraldo (2010); asimismo, la explicación estaría en que se compararon a alumnos con edades

cercanas, estos alumnos se encontrarían en la misma edad psicológica, la cual, como expone Montalvo (1997), consiste en las capacidades adaptativas del alumno, o sea, cuán bien se puede adaptar a las demandas del ambiente cambiante; además implica el estudio de la memoria, el aprendizaje, la inteligencia, las destrezas, los sentimientos, la motivación y las emociones.

Es decir, el hecho de que los alumnos se encuentren en el mismo grado (quinto de secundaria) y, a la vez, estén expuestos, prácticamente, a las mismas experiencias (el estudio de ciertos temas educativos, las normas establecidas por otros, los intereses de sus coetáneos, etc.) puede influir en que no se logren apreciar diferencias significativas en su juicio moral.

Sin embargo, debe mencionarse (o reiterarse) que si bien no hay una diferencia significativa por edad, se evidencia una tendencia en los puntajes (ver ANEXOS 5 y 6), porque a medida que aumenta la edad, aumenta el puntaje del juicio moral, no significativamente, pero sí se visualiza claramente aquella progresión, lo cual permite apoyar la teoría de Kohlberg, la edad es un componente vinculado a los modelos del juicio moral, aunque no es determinante.

LA ACTITUD AMBIENTAL DE LOS SUJETOS

Los resultados sobre la actitud ambiental, muestran que estadísticamente los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en un alto nivel de actitud ambiental (Tabla 16). Esta actitud ambiental positiva se aprecia también en la encuesta del Instituto de Opinión Pública (2009), donde el 89% de los ciudadanos de Lima Metropolitana opina que el problema de la conservación del Medio Ambiente es muy importante; y el 96% manifiesta que en los últimos 10 años se han producido cambios que dañan el medio ambiente.

Ciertamente, aquel alto nivel de actitud ambiental concuerda con algunos estudios, los cuales aducen lo siguiente, según refiere Corral-Verdugo (2001): *“La gente manifiesta una gran preocupación por la cualidad del medio ambiente (Gagnon, Thompson y Marton, 1994; Séguin, Pelletier y Hansley, 1998)”*. Otro aporte a este resultado sería lo expresado por Iozzi, 1989; y Kinsey y Wheatley, 1980 (referido por Corral-Verdugo): al llegar a la adolescencia, se ha adquirido un nivel suficiente de conocimiento ambiental que permite a los sujetos formular sus propios puntos de vista acerca de temas ecológicos.

Debe observarse que aún hace falta integrar aquella alta actitud ambiental con actos proambientales, porque en la misma encuesta del Instituto de Opinión Pública (2009) y en lo referido por Corral-Verdugo (2001), al momento de indagar sobre la acción concreta hacia la protección de medio ambiente, como formar parte de algún grupo ecologista o financiar directamente campañas ambientalistas, entre otros, los resultados son inferiores.

Al comparar los puntajes de la actitud ambiental por el tipo de gestión educativa, se aprecia que no existen diferencias significativas entre los alumnos de

centros educativos estatales y no estatales (Tabla 17). Este resultado puede tener explicación en el hecho de que en los últimos años se viene brindando una mayor difusión sobre los problemas ambientales, es decir, la información proambientalista (y gradualmente los programas) está llegando a centros estatales como no estatales. Por ejemplo, el 60% de habitantes de Lima Metropolitana considera estar muy informado o por lo menos algo informado; el 30% recibe información de su centro de estudios o trabajo y el 56%, de los medios de comunicación (Instituto de Opinión Pública, 2009); debe aclararse que, en efecto, la información no determina un comportamiento ambiental, pero sí es necesaria para lograr competencias proambientales. Otra de las causas de la inexistencia de diferencias en la actitud ambiental por el tipo de gestión educativa, sería la actual “presión social” hacia la conservación del medio ambiente, puesto que en la escuela, los medios de comunicación y otros ámbitos, son muy criticables aquellas acciones que pudiesen conllevar al deterioro del espacio que se habita o el mal uso de los recursos, por ejemplo, es reprochable, incluso entre adolescentes, desperdiciar el agua al dejar intencionalmente el caño abierto, botar los desperdicios al suelo, etc.

La comparación de los puntajes de la actitud ambiental entre los varones y las mujeres, confirman nuestra hipótesis inicial, es decir, existen diferencias significativas según el género (Tabla 18); además, se aprecia que las mujeres tienen una mayor actitud ambiental que los varones. Se hallan múltiples investigaciones, al igual que fundamentos teóricos que permitirían avalar este resultado. Los investigadores Rivera y Rodríguez, 2009; tal como los referidos por Corral-Verdugo (2001): Nelkin, 1981; Slovic, 1992; McStay y Dunlap, 1983; Stern, Dietz y Kalof, 1993; Meeker, 1997; Stern y Guagnano, 1998; entre otros, reportan que las mujeres muestran mayores niveles de actitud, preocupación o responsabilidad ambientales.

Conjuntamente se presentan posturas e ideas importantes, como las del movimiento ecofeminista que plantea una afinidad singular entre la ecología y el feminismo, tal es así que las mujeres y la naturaleza comparten dos “experiencias” en común: 1) ambas tienen la capacidad de reproducir (dicha capacidad no pueden adquirirla los hombres) y 2) las dos se ubican en una posición subordinada dentro de la gran jerarquía patriarcal: Dios-hombre-mujer-naturaleza (Eckersley, 1992, referido por Corral-Verdugo, 2001). Al estudiar roles sexuales se plantea que las niñas adoptan tempranamente una percepción relacional y comunitaria del mundo, mientras que los niños se interesan por objetivizar y controlar su ambiente, autodefiniéndose como entidades apartadas de la naturaleza (Horrigán, 1989; Keller, 1985, referido por Corral-Verdugo).

Los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad de quinto grado de educación secundaria no muestran diferencias significativas entre sí, respecto a su actitud ambiental (Tabla 19). Este resultado se asemeja con lo encontrado por Yarlequé (2004), quien indicó que la edad fue poco relevante en la actitud ambiental de su trabajo de investigación. Por otro lado, nuevamente, se advierte que de acuerdo a la edad los alumnos no presentarían diferencias significativas, debido a que compartirían la misma edad psicológica al encontrarse en el mismo grado (5to de secundaria) y estar expuestos a similares experiencias propias de sus coetáneos. Igualmente, otro de los factores sería la “presión social”, como se señaló anteriormente esta presión social implicaría que los alumnos pudiesen ser duramente criticados por su entorno si realizan o apoyan acciones antiambientales.

A propósito, debe acotarse que las investigaciones vinculadas a la actitud ambiental según la edad, han hallado diferencias en los individuos, pero cuando los rangos de edad son evidentemente distintos, además la superioridad entre grupos de

edades es relativa, por ejemplo en una investigación se evidenció que los más jóvenes favorecían ligeramente un consumo más racional de productos, mientras que los de mayor edad se involucraban más en actividades públicas y políticas de protección ambiental. Lo contrario sucede al trabajar el reciclaje, pues los más jóvenes son quienes mayormente se involucran.

Lo cierto en esta parte es que se necesitan mayores evidencias en base a investigaciones para definir la influencia de las edades en la actitud ambiental.

Para culminar con los análisis de nuestros resultados, sintetizamos señalando que al haber evidenciado mayoritariamente correlaciones significativas entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos, incluyendo las variables demográficas: tipo de gestión educativa, género y edad; será importante fomentar y/o reforzar a través de múltiples estrategias el crecimiento de la moralidad paralelamente con la actitud ambiental. Acerca del juicio moral se constata el predominio del nivel convencional, y las diferencias, o no, de las otras variables confieren la posibilidad de conocer, comprender y orientar más a los adolescentes. Y a propósito de la actitud ambiental, también se comprueba una elevada actitud hacia la conservación del medio ambiente, lo cual compromete a que se trabaje de manera más eficaz los proyectos proambientales que involucran a los adolescentes; de igual modo es importante recoger las evidencias de este estudio de tal forma que se logre tener mayores nociones sobre las diferentes características de los alumnos, ya sean porque pertenecen a distintos tipos de gestión educativa, géneros o edades; ello con el fin de optimizar los esfuerzos para que los estudiantes sean capaces de realizar por convicción acciones ambientales concretas.

CONCLUSIONES

RELACIÓN DEL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL

1) Existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

RELACIÓN DEL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR EL TIPO GESTIÓN EDUCATIVA

2) Existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos estatales y no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

RELACIÓN DEL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR GÉNERO

3) No existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los varones de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

4) Existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de las mujeres de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

RELACIÓN DEL JUICIO MORAL Y LA ACTITUD AMBIENTAL POR EDAD

5) Existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de 15 y 16 años de edad de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

6) No existe una correlación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de 17 años de edad de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

DETERMINACIÓN DE LA ETAPA DEL JUICIO MORAL

7) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en la etapa 3 del juicio moral de la teoría de Kohlberg.

COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA

8) Existe una diferencia significativa entre el juicio moral de los alumnos de centros educativos estatales y de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

9) Los alumnos de centros educativos no estatales evidencian un mayor juicio moral que los alumnos de centros educativos estatales.

COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR GÉNERO

10) No existe una diferencia significativa entre el juicio moral de las mujeres y de los varones de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

COMPARACIÓN DEL JUICIO MORAL POR EDADES

11) No existen diferencias significativas entre los juicios morales de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE LA ACTITUD AMBIENTAL

12) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en un nivel alto de actitud ambiental.

COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA

13) No existe una diferencia significativa entre la actitud ambiental de los alumnos de centros educativos estatales y de centros educativos no estatales de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR GÉNERO

14) Existe una diferencia significativa entre la actitud ambiental de las mujeres y de los varones de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

15) Las mujeres evidencian un mayor nivel de actitud ambiental que los varones.

COMPARACIÓN DE LA ACTITUD AMBIENTAL POR EDAD

16) No existen diferencias significativas entre las actitudes ambientales de los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.

RECOMENDACIONES

1) Realizar en nuestro país más investigaciones que busquen identificar una relación entre el juicio moral y la actitud ambiental; de esta manera se recabarían datos actuales e importantes que permitan dar soporte al estudio en nuestro contexto sociocultural, de la relación entre estas variables; también se podrían realizar estos estudios con sujetos de distintas etapas del desarrollo humano: adolescencia, juventud, adultez y/o ancianidad. Además, indagar respecto a la relación entre el juicio moral y la acción moral, así como entre la actitud ambiental y el comportamiento proambiental. De igual modo, investigar la actitud ambiental hacia temas específicos, como: la conservación y el cuidado del agua; el mantenimiento y mejora del ornato; etc.

2) Elaborar programas educativos que enfaticen en los métodos y estrategias pertinentes para abordar temas de juicio moral y la actitud ambiental, con la finalidad lograr que los alumnos estén realmente capacitados para actuar moral y proambientalmente en beneficio de la comunidad global. Es posible adaptar creativamente los siguientes métodos o estrategias: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones, comprensión crítica, clarificación de valores, ejercicios de intercambio de roles, estrategias de autorregulación, construcción conceptual, ejercicios autobiográficos y de habilidades sociales, excursiones ambientales; entre otros. Además, promover talleres vivenciales sobre juicio moral y actitud ambiental para docentes, con el objetivo de que guíen lo más adecuadamente posible a los educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, J. (s.f). *Construcción de Pruebas Psicoeducativas*. Lima, Perú: Sección de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Altez, I. (1997). El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad en Lima Metropolitana. [Versión electrónica], *Consensus*, vol.8, no.9, p.19-32. Recuperado el 4 de enero del 2011, de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v8n9/a03v8n9.pdf>
- Amérigo, A. y González A. (2008). Relación entre los valores, creencias, normas y la conducta ecológica, *Psicothema*, vol. 20, pp.623-629. Recuperado el 26 de enero del 2009, de la base de datos EBSCO.
- Aragón, J. y Amérigo, M. (2002). *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Barba B. (2001). *Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato*. Recuperado el 23 de agosto del 2009, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=113&sid=dd8a9523-9975-4f67-844c-dd880f896ed2%40sessionmgr108>
- Barba, B. y Romo J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, no24, 67-92.
- Berenguer, J. y Martín, R. (2005). *Una aproximación al concepto de actitud ambiental*. En San Juan, C., Berenguer, J., Corraliza, J. e Itsaso, P. (Eds.), *Medio ambiente y participación* (pp. 65-107). Servicio Editorial del País Vasco – España.

- Blas, A. y Aragonés, J. (1986). Conducta ecológica responsable: La conservación de la energía. En Jiménez, F. y Aragonés, J. (Eds.), *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bowen, J. y Hobson, P. (1999). *Teorías de la educación* (14a. ed.). México, D.F., México: LIMUSA.
- Canales, R. (1993). *Juicio moral y actitudes ante las drogas en adolescentes de sectores populares de Lima Metropolitana*. Tesis de titulación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Castro, J. (2002). Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática (Cap.2). Recuperado el 19 enero del 2011, de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf?sequence=3>
- Cerda, A., García, A., Díaz, M. y Núñez, C. (2007). Perfil y Conducta *Ambiental* de los Estudiantes de la Universidad de Talca, Chile. *Panorama Socioeconómico*, vol. 25, pp.148-159. Recuperado el miércoles 26 de enero del 2009, de la base de datos EBSCO.
- Chumbe, A. (2004). *Identificación y comparación de las etapas globales de desarrollo del juicio moral de la teoría de Kohlberg, en escolares de sexto grado de educación primaria de Lima Metropolitana, según el nivel socioeconómico, el sexo y la edad*. Tesis de titulación. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima.
- Corral-Verdugo, V. (2001). *Comportamiento proambiental*. Santa Cruz de Tenerife – España: Resma.
- Cueto, S. (1997). *Sentido y práctica de la moral según Piaget*. En Thorne, C. (Ed.), *Piaget entre nosotros* (pp. 133-150). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.

- Delgado, A. y Ricapa, E. (2010). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista IIPSI vol. 13*, no2, 153 – 174.
- Diouf, J. (2011). Dirección General de la FAO: Reunión Ministerial Internacional de Dirección de la crisis de la sequía en el Cuerno de África [Declaración]. Recuperado el 20 de agosto del 2011, de <http://www.fao.org/crisis/28456-6256d71cd5bdb94f959cff23497fb143.pdf>
- Durkheim, E. (2002). *La educación Moral*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- FAO (2011a). La FAO lanza una alianza mundial sobre los suelos para la seguridad alimentaria. Recuperado el 20 de agosto del 2011, de <http://www.fao.org/news/story/es/item/89277/icode/>
- FAO (2011b). Situación de los bosques del mundo (cap.2). Recuperado el 19 de agosto del 2011, de <http://www.fao.org/docrep/013/i2000s/i2000s01.pdf>
- Fernández, L. (2008). Una evaluación indiciaria de los informes de la presidencia del consejo de ministros sobre la base de los informes enviados a la PCM sobre las solicitudes de información pública atendidas y no atendidas durante el 2008. Recuperado el 8 de abril del 2011, de http://www.ipys.org/accesoinfo2/documentos/informe_sobre_pedidos_pcm_lucia_impresion.pdf
- Frisancho, S. (1993). *Desarrollo del Juicio Moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Gesell, A., Ilg, F. y Ames, L. (1974). *El niño de cinco a diez años*. Buenos Aires, Argentina: Editorial PAIDOS.

- Gifford, R., Scannell, L., Kormos, C., Smolova, L., Biel, A., Boncu S., et al. (2009). Temporal pessimism and spatial optimism in environmental assessments: An 18-nation study. *Journal of Environmental Psychology*, vol.29, 1–12.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, P. (2010). *La autoestima y el juicio moral en los alumnos de secundaria de las instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Grimaldo, M. (1999). *¿Hacia dónde van nuestros jóvenes?* Lima: Universidad de San Martín De Porres: Escuela Profesional de Psicología.
- Grimaldo, M. (2002). *Adaptación del cuestionario de Reflexión Socio Moral: De Gibbs y Widaman*. Lima: Universidad de San Martín De Porres: Escuela Profesional de Psicología.
- Grimaldo, M. (2009). Juicio moral en universitarios de la ciudad de Lima. [Versión electrónica], *Psicogente*, 12 (21): pp. 12-28. Recuperado el 9 de enero del 2011, de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/148/155>
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. [Versión electrónica], *Liberabit. Revista de Psicología*, vol.16, no.2, pp. 131-140. Recuperado el 2 de enero del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/686/68617161002.pdf>
- Hernández, L. y Jiménez, G. (2007) Actitudes y comportamiento ambiental del personal del área de conservación marina Isla del Coco. [Versión electrónica], *Biocenosis*, vol.23 (1), pp.1-13. Recuperado el 4 de enero del 2011, de

http://web.uned.ac.cr/biocenosis/images/stories/articulosVol231/02-hernandez-actitudes_web.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*.

México D.F.: McGraw-Hill.

Hers, R., Paolitto, P. y Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a*

Kohlberg. Madrid: Narcea.

Instituto de Opinión Pública (2009). Estado de la opinión pública: Medio ambiente.

Pontificia Universidad Católica del Perú, año IV, junio, pp. 1-13.

IPCC (2007). Cambio climático 2007: Informe de síntesis. Contribución de los

Grupos de trabajo I, II y III al Cuarto Informe de evaluación del Grupo

Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, IPCC. Recuperado

el 19 de febrero del 2011, de [http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr](http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_sp.pdf)

[/ar4_syr_sp.pdf](http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_sp.pdf)

Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A. (1998). *La Educación Moral*. Barcelona:

GEDISA Editorial.

Matalinares, M., Sotelo L., Sotelo, N., Arenas C., Díaz, G., Dioses, A., et al. (2009).

Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las

ciudades Lima y Jauja. *Revista IIPSI de la UNMSM*, vol. 12, no.2, 115 - 132

Mathiesen, E., Mora, O., Chamblás, I. y Navarro, G. (2004). *Familia, permisividad y*

juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción.

Psykhé, vol. 13, Edición 1, p3-20. Recuperado el 26 de enero del 2009, de la

base de datos EBSCO.

Meneses, M. (2005). *Juicio moral en adolescentes de un colegio militarizado y*

colegios no militarizados. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de

San Marcos. Lima.

- Montalvo, J. (1997). La vejez y el envejecimiento desde la perspectiva experimental del comportamiento. [Versión electrónica]. Revista Latinoamericana de Psicología, vol.29, no29, pp.459-473. Recuperado el 20 de agosto del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80529304.pdf>
- MINEDU (2009). *Magnitudes de la educación en el Perú*. Recuperado el 7 de mayo del 2011, de <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=1&cuadro=17&forma=U&dpto=15&prov=1501&dist=150104&dre=>
- Ministerio del Ambiente del Perú (2011). *Sector Ambiente: Memoria de gestión 2008-2011*. Lima: MINAM.
- Nietzsche, F. (2005). *Más allá del bien y del mal*. Lima, Perú: Fondo Editorial Cultura Peruana.
- Nuévalos, C. (2008). *Desarrollo moral y valores ambientales. Tesis doctoral. Universidad de Valencia*.
- ONU (2011). Perspectivas de la población mundial. Recuperado el 19 de febrero del 2011, de <http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/p2k0data.asp>
- Papalia, D. (1999). *Serie psicología del desarrollo humano* Santafé de Bogotá – Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Perez-Delgado, E. y Mestre, V. (1992). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. [Versión electrónica], Cuadernos de trabajo social, no 6, 1993 , págs. 61-87. Recuperado el 10 de febrero del 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304447>
- Pérez, E. y García, E. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (1995): IV Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú; Ética, valores, interculturalidad, paz y civismo (1ra. Ed.). Lima. Fondo Editorial de la PUCP.
- Rivera, J. y Rodríguez, C. (2009). Actitudes y comportamientos en estudiantes de enfermería de una universidad pública del norte, *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(3), pp.338-342. Recuperado el 13 de marzo del 2011, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v26n3/a12v26n3.pdf>
- Rojas, J. (1995). *Juicio moral en una muestra de adolescentes del quinto año de secundaria pertenecientes a la USE 014 de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia* (5ta. Ed.) México D.F.: International Thomson.
- Ubaqui, P. (2008). *Valores interpersonales y criterio moral en alumnos de quinto de secundaria de instituciones educativas de Chanchamayo*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Centro del Perú. Huancayo.
- Uculmana, Ch. (1999). *Desarrollo moral, según edad, sexo e institución de procedencia*. Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Universidad Científica del Sur y Grupo GEA (2010). *Reporte ambiental de Lima y Callao, 2010*. Lima: Fondo editorial de la UCS.
- Vargas, J. (2007). *Juicio moral y autoestima en estudiantes escolares del quinto año de secundaria de colegios de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Yarlequé, L. (2004). *Actitudes hacia la conservación ambiental en estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

ANEXO 1:

Operacionalización de variable: Juicio moral

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Juicio moral Proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.	NIVEL I: Pre convencional La moral se centra en los intereses concretos de los individuos.	Etapas 1: Moral heterónoma No se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. -Someterse a reglas apoyadas por el castigo. -Obediencia por sí misma. -Evitar daño físico a personas y propiedad.	Primera historia (Dilema de Juan) 1A. Porque es su esposa, y ella le dijo que lo hiciera, él debe hacer lo que ella dice. 2C. Porque es tu amigo, quien podría ser una persona importante. 3A. Porque usted debería ser siempre amable. 4B. Porque el extraño podría ser una persona importante, que posee muchas propiedades. 5A. Porque robar es malo y tu irías a la cárcel si robas. 6D. Porque la ley es para cumplirse y usted siempre debe obedecerla. 7A. Porque ella es su esposa y ella le pidió que lo hiciera, así que él hizo lo que ella dijo. 8C. Porque su conciencia le dijo que lo hiciera, así es que él tuvo que hacerlo. 9A. Porque su conciencia es sólo su mente, de modo que no tiene que hacer lo que ella dice. 10F. Porque Juan robó algo y robar es malo. Segunda historia (Dilema de José) 1A. Porque los padres nunca deberían romper sus promesas. 2C. Porque de otro modo esa persona no será tu amigo de nuevo. 3A. Porque de otro modo el extraño se daría cuenta de que usted es un charlatán y le golpearía. 4E. Porque si le quitan el dinero, el chico podría llorar. 5A. Porque el chico está triste si le quitan el dinero. 6D. Porque los hijos siempre deben obedecer y ayudar a sus padres.
		Etapas 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio Se separan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que siempre coinciden. -Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés. -Actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. -El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Primera historia (Dilema de Juan) 1B. Porque él se casó con ella, si él no quiere ayudarla, entonces para qué se caso con ella. 2A. Porque tu amigo puede haber hecho algo por ti, así es que tu tienes que hacerle un favor a tu amigo si quieres que te ayude en el futuro. 3C. Porque el extraño necesita la medicina y cualquiera quiere vivir. 4A. Porque el extraño también debería tener una oportunidad de vivir, y algún día él podría salvar tu vida. 5C. Porque robar no conduce a nada, y estarías arriesgándote demasiado. 6A. Porque de otro modo todos estarían robándose unos a otros y no quedaría nada seguro. 7D. Porque el juez también lo habría hecho, si él necesitara conseguir la medicina para evitar que su propia esposa muriera. 8A. Porque él no pudo hacer otra cosa, ya que su conciencia fue muy fuerte para él. 9A. Porque tú debes ser capaz de manejar tu conciencia. 10A. Porque si tu te arriesgas y te apresan, entonces va a la cárcel. Segunda historia (Dilema de José) 1B. Porque los padres quieren que los hijos mantengan sus promesas, por lo que los padres deben mantenerlas también. 2A. Porque tu amigo puede haber hecho cosas por ti y tú necesitas amigos. 3C. Porque podrías volver a ver a esa persona alguna vez. 4A. Porque el chico trabaja por el dinero, entonces es suyo y puede hacer lo que quiera con él. 5B. Porque sin dinero el chico no puede divertirse. 6A. Porque los padres pueden haber hecho muchos favores a sus hijos, y ahora necesitan que éstos les devuelven uno.

	<p>NIVEL II : Convencional Se asume la necesidad de vivir de acuerdo a las normas comunes.</p>	<p>Etapas 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal La perspectiva consiste en ponerse en el lugar del otro. -La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás. -Crear en la regla de oro. -Deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.</p> <p>Estadio 4: Sistema social y conciencia La persona se identifica con el sistema social que define los roles individuales y las reglas de comportamiento. -Mantener la institución en marcha y evitar un detenimiento en el sistema. -Imperativo de conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno.</p>	<p>Primera historia (Dilema de Juan) 1D. Porque se espera que un buen esposo ayude a la esposa en la salud y en la enfermedad. 2D. Porque podrías sentirte íntimamente ligado a tu amigo, y esperarías que tu amigo te ayude. 3F. Porque la vida es preciosa y es inhumano dejar que alguien sufra cuando se le puede salvar la vida. 4F. Porque, ¿cómo te sentirías si te estuvieras muriendo y un extraño no te ayudara? 5B. Porque al robar a otros, se es egoísta y sin sentimientos. 6F. Porque de otra forma el mundo se volvería loco y habría caos. 7B. Porque el juez debería comprender que el esposo salvó la vida de su esposa basado en el amor y no en el egoísmo. 8F. Porque de otra forma él no habría podido vivir en paz consigo mismo, sabiendo que hubiera podido salvar a su esposa y que no lo hizo. 9D. Porque la conciencia no siempre es correcta; usted podría tener una mente desequilibrada. 10B. Porque Juan debe haber sabido que lo que hacía estaba mal.</p> <p>Segunda historia (Dilema de José) 1D. Porque si los padres actúan egoístamente, los hijos perderán la fe en ellos. 2E. Porque de otra manera perderían la confianza el uno en el otro. 3B. Porque entonces podrá estar orgulloso de ti mismo y evitaría dar la impresión de ser una persona egoísta. 4C. Porque después de tanto sacrificio el chico lo merece, y tomar su dinero sería cruel. 5F. Porque de otro modo el chico puede volverse ocioso, y coger egoístamente lo que es de otros. 6E. Porque los hijos deben reconocer cuánto se han sacrificado sus padres por ellos.</p> <p>Primera historia (Dilema de Juan) 1F. Porque al casarse él aceptó responsabilidades. 2B. Porque una amistad debe basarse en el respeto mutuo y la cooperación. 3E. Porque la vida es sagrada y, en cualquier caso, debe ser la base de las leyes. 4C. Porque la vida de un extraño no debe ser considerada menos que la de cualquier otra persona. 5E. Porque vivir en sociedad significa aceptar obligaciones y no sólo beneficios. 6E. Porque las leyes hacen posible la sociedad y de otra forma el sistema se derrumbaría. 7E. Porque la justicia debería inclinarse hacia la misericordia, especialmente donde está involucrada una vida. 8D. Porque, en este caso, la conciencia del esposo puede ser coincidente con la moralidad común. 9B. Porque la naturaleza subjetiva de la conciencia es una de las razones por las cuales existen las leyes normativas. 10C. Porque Juan debe estar preparado para dar razón de sus acciones.</p> <p>Segunda historia (Dilema de José) 1E. Porque los padres que abusan de su autoridad no merecen el respeto de sus hijos. 2B. Porque la sociedad debe basarse en la confianza. 3D. Porque es importante para su propia integridad, así como por respeto a los otros. 4F. Porque el chico aceptó una responsabilidad, y tiene derecho a una retribución justa por su esfuerzo. 5E. Porque de esa manera el chico puede desarrollar un sentido de autosuficiencia y responsabilidad. 6F. Porque cuando la unidad familiar está en peligro la familia debe estar por encima de deseos individuales.</p>
--	---	--	---

	<p>NIVEL III : Pos convencional o de principios Se construyen principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal.</p>	<p>Etapas 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales La persona considera que la sociedad es la que crea o modifica las leyes. -Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos. -Se acepta libremente el compromiso para con la familia, amistad, confianza y obligaciones del trabajo.</p>	<p>Primera historia (Dilema de Juan) 1C. Porque ellos han formado un compromiso mutuo muy profundo. 2E. Porque tu amigo y tu podrían haber realizado un compromiso total entre ambos. 3D. Porque otros derechos o valores no deben ser prioritarios sobre el derecho a la vida. 4E. Porque el derecho a la vida trasciende el derecho a la propiedad. 5F. Porque la aceptación del derecho a la propiedad es fundamental en cualquier sociedad. 6C. Porque la ley está fundada -idealmente- en los derechos humanos universales. 7C. Porque en cualquier sociedad la función principal de la ley debería ser la de preservar la vida humana. 8E. Porque el acto de conciencia afirmó un derecho fundamental. 9E. Porque, a pesar de que Juan estaba en lo correcto al afirmar que la vida de su esposa es un derecho prioritario, sin embargo, él debería considerar también el punto de vista del juez. 10E. Porque si uno está de acuerdo con que hayan leyes, también debería estar de acuerdo con que hayan sanciones por su incumplimiento.</p> <p>Segunda historia (Dilema de José) 1C. Porque los hijos, al igual que los padres, son individuos con derechos humanos fundamentales. 2F. Porque mantener una promesa sostiene el valor fundamental de la otra persona. 3E. Porque los reclamos del extraño son tan importantes como los de cualquier individuo. 4D. Porque los derechos morales del chico son de igual valor que el de los padre. 5D. Porque de esa manera el chico puede lograr un desarrollo personal como individuo. 6B. Porque a veces un contrato entre individuos debe ser roto en beneficio del bien común.</p>
		<p>Etapas 6: Principios éticos universales La perspectiva es la del individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar. Según principios éticos escogidos por uno mismo; las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios. ESTA ETAPA NO SE EVALÚA EN EL PRESENTE ESTUDIO.</p>	<p>PSEUDOLTERNATIVAS del primera historia (Dilema de Juan) 1E. Porque él no puede reconocerla sin aceptación. 2F. Porque el primer requisito de la afiliación es un parentesco. 3B. Porque la vida es la precondition de la existencia. 4D. Porque el compromiso de la vida supera al de la muerte. 5D. Porque el carácter de una persona debe ser un procedimiento legal. 6B. Porque violar la ley crearía un orden jerárquico. 7F. Porque la base de la convicción personal trasciende la vida. 8B. Porque la conciencia se afirma sobre la indulgencia. 9F. Porque la conciencia no puede ser equiparada con la fe. 10D. Porque el caso de Juan es de responsabilidad legal.</p> <p>PSEUDOLTERNATIVAS de la segunda historia (Dilema de José) 1F. Porque los contratos necesitan promesas entre padres e hijos. 2D. Porque la afiliación es la esencia de la amistad. 3F. Porque no hay interacción sin afiliación. 4B. Porque sin el individuo no puede haber un compromiso con los padres o con los hijos. 5C. Porque los derechos del chico son equivalentes a las promesas. 6C. Porque las relaciones filiales trascienden a la familia.</p>

ANEXO 2:

Operacionalización de variable: Actitud ambiental

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Actitud ambiental Tendencia a responder favorablemente ante la conservación del medio o ante acciones y compromisos conductuales que favorezcan la conservación	Atmósfera: Envoltura gaseosa que circunda la Tierra, siendo por esto la capa más externa y menos densa del planeta. Suelos: Capa más superficial de la corteza terrestre, que resulta de la descomposición de las rocas por los cambios bruscos de temperatura y por la acción del agua, del viento y de los seres vivos.	Efecto invernadero 1. Calentamiento del planeta 2. Lluvias acidas 3 Contaminación vehicular Destrucción de capa de ozono 4 Uso de espray 5 efectos en la salud por destrucción de capa de ozono Degradación de suelos 6 Sanciones a acciones antiambientales Deforestación 7 Reforestación arbórea 8 Legislación arbórea	1) 1.1. N El aumento actual de la temperatura del planeta es algo normal y natural. Co 8) 2.1. El castigo drástico a las personas que queman llantas, plantas o basura reducirá la contaminación ambiental. Co 15) 3.1. Deberíamos dejar de usar continuamente los vehículos motorizados, así reduciríamos el calentamiento global. Re 29) 4.1. Es preocupante que las personas utilicen cualquier espray para hacer grafitis (pintados). Af 22) 5.1. Provoca temor la destrucción de la capa de ozono ya que esto aumenta el cáncer de piel. Af 9) 6.1.N Deberíamos molestarnos si a las personas que arrancan plantas y flores de los jardines se les sancionara con multas. Af 16) 7.1. N Las personas deberían participar en las campañas para plantar árboles siempre que se les pague por hacerlo. Re 23) 7.2. La información sobre la importancia de plantar árboles permite que las personas cuiden mejor el medio ambiente. Co 30) 8.1. Se debe dar una ley para que los que corten un árbol, planten dos. Re 2) 8.2. Es triste que se destruyan los bosques y no existan castigos severos para los culpables. Af

	<p>Agua: Sustancia cuya molécula está formada por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno (H₂O).</p> <p>Basura: Fracción de residuos que no son aprovechables y que por lo tanto debería ser tratada y dispuesta para evitar problemas sanitarios o ambientales.</p> <p>Energía: Las fuentes de energía son elaboraciones naturales más o menos complejas de las que el ser humano puede extraer energía para realizar un determinado trabajo u obtener alguna utilidad.</p>	<p>Escasez del líquido 9 Ahorro del agua</p> <p>10 Futuro problema mundial</p> <p>Contaminación del agua 11 Contaminación de fuentes naturales</p> <p>Producción excesiva de desechos 12 Cultura consumista 13 Clasificación de desechos</p> <p>Contaminación 14 Cuidado del ornato de la localidad</p> <p>Agotamiento de recursos energéticos 15. Ahorro de energía eléctrica</p> <p>16. Reducción de suministros vehiculares</p>	<p>3) 9.1. Deberíamos estar dispuestos a dejar de jugar carnavales en febrero para evitar el desperdicio de agua. Re</p> <p>10) 9.2. N Da risa cuando vemos personas que dejan a propósito el caño abierto. Af</p> <p>17) 10.1. La contaminación ambiental es una de las causas importantes de que el agua se esté acabando. Co</p> <p>24) 11.1. N Si viviéramos al borde de un río y no contáramos con camiones de basura, también echaríamos los desperdicios al río. Re</p> <p>31) 11.2. N Es exagerado decir que debido a la contaminación las reservas de agua se estén agotando. Co</p> <p>25) 12.1. N Un habitante de país pobre genera mayor cantidad de basura que un habitante de país rico. Co</p> <p>18) 13.1. N Es aburrido clasificar la basura en tres tachos distintos: para desechos orgánicos, para papeles y cartones y para plásticos. Af</p> <p>11) 13.2. Da gusto guardar las pilas viejas para luego llevarlas a un lugar donde le den un mejor uso. Af</p> <p>32) 14.1. Es molesto que la gente bote al suelo cáscaras, papeles, bolsas, y otros residuos. Af</p> <p>4) 14.2. N En el colegio se puede botar papeles al piso porque, finalmente, hay personas que deben encargarse de la limpieza. Re</p> <p>19) 15.1. Se deberían apagar las luces luego de salir de una habitación. Re</p> <p>26) 15.2. Deberíamos estar dispuestos a usar menos tiempo la computadora y / o laptop para ahorrar energía eléctrica. Re</p> <p>12) 15.3. N Incomoda que las personas quieran comprar cada vez más focos ahorradores. Af</p> <p>33) 15.4. N Mejor que los focos ahorradores son los focos normales, porque cuestan menos. Co</p> <p>5) 16.1. Cuidar el medio ambiente es ir a un lugar caminando o en bicicleta en vez de ir en carro. Re</p>
--	---	---	---

	<p>Biodiversidad: Toda la diversidad de organismos y de ecosistemas existentes en diferentes escalas espaciales.</p> <p>Población: Grupo de personas u organismos de una especie particular, que vive en un área o espacio, y cuyo número de habitantes se determina normalmente por un censo.</p>	<p>Extinción de especies 17. Respeto a los seres vivos</p> <p>18. Participación en grupos defensores de animales</p> <p>Hambre y guerra 19 Desigualdad en la distribución de recursos</p> <p>20 Lucha por acceso a tierras no contaminadas o erosionadas</p> <p>Sobrepoblación 21 Falta de acceso a educación</p>	<p>27) 17.1. N Se debe usar sin dudas un insecticida que mate a todos los insectos, porque la vida sin ellos sería mejor. Re</p> <p>13) 17.2. Tranquiliza saber que se castiga la caza indiscriminada de especies animales salvajes o silvestres. Af</p> <p>34) 17.3. N La caza deportiva de aves en nuestro país debe ser apoyada, porque como hay tantas aves no afectaría en nada. Co</p> <p>6) 18.1. Es bueno pertenecer a grupos defensores de animales y apoyar en sus actividades. Re</p> <p>20) 18.2 N Sería vergonzoso pertenecer a un grupo defensor de los animales y apoyar en sus actividades. Af</p> <p>28) 19.1. N Es mentira que la falta de recursos (agua, luz eléctrica, alimentos, Etc.) genere conflictos (hasta guerras) entre pueblos. Co</p> <p>35) 19.2. Deberíamos ayudar a resolver los conflictos de los pueblos, porque a la vez se estaría cuidando el medio ambiente. Re</p> <p>7) 19.3. N El problema mundial del hambre no tiene relación con el medio ambiente. Co</p> <p>14) 20.1. N Es desagradable que las personas protesten tanto por sus tierras que están siendo contaminadas. Af</p> <p>21) 21.1. Apenas que por falta de educación las personas más pobres tengan tantos hijos, generando así una sobrepoblación. Af</p>
--	--	--	---

ANEXO 3:

Modelo del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SRM)

SRM (CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOCIO MORAL)

Apellidos y nombres: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Grado: _____ Turno: _____

INSTRUCCIONES

Este cuestionario tiene como fin conocerte. Por eso te pedimos que respondas con completa sinceridad, sin dejar ningún ítem en blanco. Si tienes dudas o interrogantes, por favor pregúntanos inmediatamente.

A continuación encontrarás 2 problemas sociales con algunas preguntas para que tú respondas. Nos interesa conocer tu opinión sobre lo que debería hacerse en cada caso, y especialmente nos interesa entender por qué opinas de esa manera, es decir, cómo justificarías tu opinión. Por favor, contesta a todas las preguntas. Muchas gracias.

Primer Problema

En cierto lugar, una mujer se estaba muriendo de cáncer. Pero había un remedio que los médicos pensaban podía salvarla: era una clase de medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. Sin embargo, la medicina era muy cara, pues el farmacéutico quería que la gente pagara diez veces lo que le había costado a él producirla.

El esposo de la mujer enferma, JUAN, fue donde todas las personas que conocía para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo conseguir la mitad de lo que el farmacéutico pedía. Juan le dijo a éste que su esposa se estaba muriendo y le pidió que le vendiera la medicina a un precio más bajo o que le permitiera pagarle después. Pero el farmacéutico respondió: “No, yo descubrí esa medicina y voy a ganar dinero con ella...”. y rechazó la petición de ayuda de Juan...

Juan tiene un grave problema: él necesita ayudar a su esposa y salvarle la vida. Pero ahora la única forma en que podría conseguir la medicina que ella requiere es robándola y violando las leyes...

¿Qué debería hacer Juan...? (Marca tu respuesta)

Debería robar	No robar	No estoy Seguro
---------------	-----------------	------------------------

¿Por qué?

.....

Ahora cambiemos algunos datos del problema y veamos si aún tienes la opinión que indicaste arriba en el recuadro. También quisiéramos averiguar acerca de lo que piensas que es importante en éste y otros problemas y, especialmente **POR QUÉ** piensas que ello es importante.

Por favor, contesta a todas las preguntas, marcando claramente la respuesta que elijas.

1. *¿Y si la propia esposa de Juan le pide que robe la medicina...? Entonces Juan debería:*

Robar	No robar	No estoy seguro
-------	-----------------	------------------------

1 (a). ¿Qué tan importante es para un esposo hacer lo que su esposa le pide, para salvarle robando, aún cuando él no estuviera seguro de que ello sea lo mejor que puede hacer...?

<i>Muy importante</i>	<i>Importante</i>	<i>No estoy seguro</i>
------------------------------	--------------------------	-------------------------------

1 (b). Digamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante para un esposo hacer eso. ¿Qué razón darías tú?

(Si alguna de las razones siguientes se acerca a la que tú darías, marca la respuesta “**Cercana**”. Si alguna de las razones propuestas es difícil de comprender, parece tonta o que no tiene sentido, simplemente marca la respuesta “**No cercana**” o “**No estoy seguro**”).

	<i>Cercana</i>	<i>No cercana</i>	<i>No estoy seguro</i>
A. Porque es su esposa, y ella le dijo que lo hiciera, él debe hacer lo que ella dice.			
B. Porque él se casó con ella, si él no quiere ayudarla, entonces para qué se casó con ella			
C. Porque ellos han formado un compromiso mutuo muy profundo.			
D. Porque se espera que un buen esposo ayude a la esposa en la salud y en la enfermedad.			
E. Porque él no puede reconocerla sin aceptación.			
F. Porque al casarse él aceptó responsabilidades.			

1 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías.

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

¿Qué opinarías ahora, si la persona que se está muriendo no es la esposa de Juan sino un amigo suyo, quien no tiene a nadie más que lo pueda ayudar...? Juan debería:

<i>Robar</i>	<i>No robar</i>	<i>No estoy seguro</i>
---------------------	------------------------	-------------------------------

2 (a). ¿Cuán importante es hacer todo lo que se pueda, aún violar la ley, para salvar la vida de un amigo...?

<i>Muy importante</i>	<i>Importante</i>	<i>No estoy seguro</i>
------------------------------	--------------------------	-------------------------------

2 (b). Digamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante hacer eso ¿Qué razón darías? ¿Es alguna de las siguientes razones cercana a la que tú darías? (Responde con el mismo criterio que en el caso anterior, o sea el ítem 1(b):

	<i>Cercana</i>	<i>No cercana</i>	<i>No estoy seguro</i>
A. Porque tu amigo puede haber hecho algo por ti, así es que tú tienes que hacerle un favor a tu amigo si quiere que te ayude en el futuro.			
B. Porque una amistad debe basarse en el respeto mutuo y la cooperación.			
C. Porque es tu amigo, quien podría ser una persona importante.			
D. Porque podrías sentirte íntimamente ligado a tu amigo, y esperarías que tu amigo te ayude.			
E. Porque tu amigo y tú podrían haber realizado un compromiso total entre ambos.			
F. Porque el primer requisito de la afiliación es un parentesco.			

2 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

5. ¿Y si el farmacéutico sólo quisiera que Juan le pagara el costo real de fabricación de la medicina, y Juan tampoco pudiera ni siquiera eso...? Entonces Juan debería:

Robar	No robar	No estoy seguro
--------------	-----------------	------------------------

5 (a). ¿Qué tan importante es para una persona no apropiarse de las cosas que pertenecen a otra persona?

Muy Importante	Importante	No estoy Seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

5 (b). Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante para la gente no hacer eso... ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque robar es malo y tú irías a la cárcel si robas.			
B. Porque al robar a otros, se es egoísta y sin sentimientos.			
C. Porque robar no conduce a nada, y estarías arriesgándote demasiado.			
D. Porque el carácter de una persona debe ser un procedimiento legal.			
E. Porque vivir en sociedad significa aceptar obligaciones y no sólo beneficios.			
F. Porque la aceptación del derecho a la propiedad es fundamental en cualquier sociedad.			

5 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

6 (a). ¿Qué tan importante es para la gente obedecer la ley?

Muy importante	Importante	No estoy seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

6 (b). Supongamos que deberías dar una razón por qué es importante obedecer la ley, ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque de otro modo todos estarían robándose unos a otros y no quedaría nada seguro.			
B. Porque violar la ley crearía un orden jerárquico.			
C. Porque la ley está fundada -idealmente- en los derechos humanos universales.			
D. Porque la ley es para cumplirse y usted siempre debe obedecerla.			
E. Porque las leyes hacen posible la sociedad y de otra forma el sistema se derrumbaría.			
F. Porque de otra forma el mundo se volvería loco y habría caos.			

6 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

7. ¿Y si Juan efectivamente roba la medicina....? Su esposa mejora pero, mientras tanto, la policía captura a Juan y lo lleva ante el juez. En este caso, el juez debería:

Encarcelarlo	Dejarlo libre	No estoy seguro
---------------------	----------------------	------------------------

- 7 (a). ¿Qué tan importante es para un juez ser indulgente con personas como Juan?

Muy importante	Importante	No estoy seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

- 7 (b). Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante que el juez sea indulgente con personas como Juan. ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque ella es su esposa y ella le pidió que lo hiciera, así que él hizo lo que ella dijo.			
B. Porque el juez debería comprender que el esposo salvó la vida de su esposa basado en el amor y no en el egoísmo.			
C. Porque en cualquier sociedad la función principal de la ley debería ser la de preservar la vida humana.			
D. Porque el juez también lo habría hecho, si él necesitara conseguir la medicina para evitar que su propia esposa muriera.			
E. Porque la justicia debería inclinarse hacia la misericordia, especialmente donde está involucrada una vida.			
F. Porque la base de la convicción personal trasciende la vida.			

- 7 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

8. ¿Y si Juan le dijera al juez que él sólo hizo lo que le indicó su conciencia...? Entonces el juez debería:

Encarcelarlo	Dejarlo libre	No estoy seguro
---------------------	----------------------	------------------------

- 8 (a). ¿Qué tan importante es que los jueces sean indulgentes con la gente que ha actuado basándose en su conciencia?

Muy Importante	Importante	No estoy seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

- 8(b). Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante para los jueces ser indulgentes con la gente que ha actuado basándose en su conciencia. ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No Cercana	No estoy Seguro
A. Porque él no pudo hacer otra cosa, ya que su conciencia fue muy fuerte para él.			
B. Porque la conciencia se afirma sobre la indulgencia.			
C. Porque su conciencia le dijo que lo hiciera, así es que él tuvo que hacerlo.			
D. Porque, en este caso, la conciencia del esposo puede ser coincidente con la moralidad común.			
E. Porque el acto de conciencia afirmó un derecho fundamental.			
F. Porque de otra forma él no habría podido vivir en paz consigo mismo, sabiendo que hubiera podido salvar a su esposa y que no lo hizo.			

- 8 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

9 (b). Digamos que –por el contrario- tuvieras que dar una razón de por qué no es importante para los jueces ser indulgentes con personas que han violado la ley basadas en lo que les dicta su conciencia...¿Qué razón darías tú para enviar a la cárcel a dichas personas?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque su conciencia es sólo su mente, de modo que no tiene que hacer lo que ella dice.			
B. Porque la naturaleza subjetiva de la conciencia es una de las razones por las cuales existen las leyes normativas.			
C. Porque tú debes ser capaz de manejar tu conciencia.			
D. Porque la conciencia no siempre es correcta; usted podría tener una mente desequilibrada.			
E. Porque, a pesar de que Juan estaba en lo correcto al afirmar que la vida de su esposa es un derecho prioritario, sin embargo, él debería considerar también el punto de vista del juez.			
F. Porque la conciencia no puede ser equiparada con la fe.			

9 (c). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:
(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

10. ¿Y si la esposa de Juan no hubiera tenido nunca cáncer...? ¿Si ella hubiera estado sólo un poco enferma y Juan hubiera robado la medicina sólo para que se mejorará más rápido...? En este caso, el juez debería:

Encarcelarlo	Dejarlo libre	No estoy Seguro
---------------------	----------------------	------------------------

10 (a). ¿Qué tan importante es para los jueces enviar a la cárcel a las personas que han violado la ley?

Muy Importante	Importante	No estoy Seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

10 (b). Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante para los jueces enviar a la cárcel a aquellas personas que han violado la Ley ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque si tú te arriesgas y te apresan, entonces vas a la cárcel.			
B. Porque Juan debe haber sabido que lo que hacía estaba mal.			
C. Porque Juan debe estar preparado para dar razón de sus acciones.			
D. Porque el caso de Juan es de responsabilidad legal.			
E. Porque si uno está de acuerdo con que hayan leyes, también debería estar de acuerdo con que hayan sanciones por su incumplimiento.			
F. Porque Juan robó algo y robar es malo.			

10 (c). De todas las razones propuestas anteriormente marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

Segundo Problema

José, es un muchacho de 14 años que deseaba mucho ir a un paseo. Su padre le prometió que podría ir si ahorraba el dinero necesario por sí mismo. Entonces José trabajó mucho vendiendo periódicos, y logró ahorrar el dinero necesario, y un poco más. Pero justo antes de la fecha del paseo, su padre cambió de opinión. Algunos de los amigos del padre estaban yendo de pesca, y él no tenía dinero suficiente para ir. Así que le dijo a José que le diera el dinero que había ahorrado con su trabajo. José no quería dejar de ir a su paseo, así que está pensando negarse a darle el dinero a su padre.

José tiene un problema. Su padre le había prometido que podría ir al paseo si él mismo ganaba y ahorraba el dinero. Pero, por otro lado, la única manera en que José podría ir al paseo sería desobedeciendo y no ayudando a su padre.

¿Qué debería hacer José...? (Marca tu respuesta)

Debería negarse	<i>No debería negarse</i>	<i>No estoy seguro</i>
-----------------	----------------------------------	-------------------------------

¿Por qué?

.....
 ..

Ahora cambiemos algunos datos del problema y veamos si aún tienes la opinión que marcaste arriba en el recuadro. Además queremos conocer las cosas que tú consideras importante en éste y otros problemas y, especialmente **POR QUÉ** piensas que esas cosas son importantes. Por favor responde a todas las preguntas.

1 (a). ¿Qué tan importante es para los padres mantener las promesas sobre permitir a sus hijos guardar su dinero?

Muy importante	<i>Importante</i>	<i>No estoy seguro</i>
----------------	--------------------------	-------------------------------

- 1 (b). Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los padres hacer eso. ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque los padres nunca deberían romper sus promesas.			
B. Porque los padres quieren que los hijos mantengan sus promesas, por lo que los padres deben mantenerlas también.			
C. Porque los hijos, al igual que los padres, son individuos con derechos humanos fundamentales.			
D. Porque si los padres actúan egoístamente, los hijos perderán la fe en ellos.			
E. Porque los padres que abusan de su autoridad no merecen el respeto de sus hijos.			
F. Porque los contratos necesitan promesas entre padres e hijos.			

- 1 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A B C D E F**

- 2 (b). ¿Y qué opinas sobre mantener la promesa hecha a un amigo? Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante mantener una promesa, si puedes a un amigo. ¿Qué razón darías?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque tu amigo puede haber hecho cosas por ti y tú necesitas amigos.			
B. Porque la sociedad debe basarse en la confianza.			
C. Porque de otro modo esa persona no será tu amigo de nuevo.			
D. Porque la afiliación es la esencia de la amistad.			
E. Porque de otra manera perderían la confianza el uno en el otro.			
F. Porque mantener una promesa sostiene el valor fundamental de la otra persona.			

- 2 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A B C D E F**

- 3 (b). ¿Y qué opinas sobre mantener la promesa hecha a un extraño? Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante mantener una promesa, si puedes a un extraño. ¿Qué razón darías?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque de otro modo el extraño se daría cuenta de que usted es un charlatán y le golpearía.			
B. Porque entonces podrá estar orgulloso de ti mismo y evitaría dar la impresión de ser una persona egoísta.			
C. Porque podrías volver a ver a esa persona alguna vez.			
D. Porque es importante para su propia integridad, así como por respeto a los otros.			
E. Porque los reclamos del extraño son tan importantes como los de cualquier individuo.			
F. Porque no hay interacción sin afiliación.			

- 3 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A B C D E F**

4. ¿Qué pasaría si el papá de José no le hubiera prometido que podría quedarse con el dinero...? José debería:

Negarse	No debería negarse	No estoy seguro
----------------	---------------------------	------------------------

- 4 (a). ¿Qué tan importante es para los padres dejar que sus hijos guarden el dinero que ganaron, aún cuando no les hubieran prometido guardarlo?

Muy importante	Importante	No estoy seguro
-----------------------	-------------------	------------------------

- 4 (b). Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los padres hacer eso. ¿Qué razón darías?:

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque el chico trabajó por el dinero, entonces es suyo y puede hacer lo que quiera con él.			
B. Porque sin el individuo no puede haber un compromiso con los padres o con los hijos.			
C. Porque después de tanto sacrificio el chico lo merece, y tomar su dinero sería cruel.			
D. Porque los derechos morales del chico son de igual valor que el de los padres.			
E. Porque si le quitan el dinero, el chico podría llorar.			
F. Porque el chico aceptó una responsabilidad, y tiene derecho a una retribución justa por su esfuerzo.			

- 4 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A B C D E F**

- 5 (b). Digamos que tienes que dar una **SEGUNDA** razón de *por qué es importante* para los padres dejar que sus hijos guarden el dinero que han ganado, aún cuando no les hubieran prometido que podrían guardarlo. ¿Qué **segunda** razón darías tú?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque el chico está triste si le quitan el dinero.			
B. Porque sin dinero el chico no puede divertirse.			
C. Porque los derechos del chico son equivalentes a las promesas.			
D. Porque de esa manera el chico puede lograr un desarrollo personal como individuo.			
E. Porque de esa manera el chico puede desarrollar un sentido de autosuficiencia y responsabilidad.			
F. Porque de otro modo el chico puede volverse ocioso, y coger egoístamente lo que es de otros.			

- 5 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

6. ¿Y si el padre necesitara el dinero no para irse de pesca sino para la comida de la familia?
José debería:

Negarse	<i>No debería negarse</i>	<i>No estoy seguro</i>
----------------	----------------------------------	-------------------------------

- 6 (a). ¿Qué tan importante es para los hijos ayudar a sus padres, aún cuando esto signifique que no podrán hacer algo que deseaban hacer?

Muy importante	<i>Importante</i>	<i>No estoy seguro</i>
-----------------------	--------------------------	-------------------------------

- 6 (b). Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los hijos hacer eso, ¿Qué razón darías?

	Cercana	No cercana	No estoy seguro
A. Porque los padres pueden haber hecho muchos favores a sus hijos, y ahora necesitan que éstos les devuelven uno.			
B. Porque a veces un contrato entre individuos debe ser roto en beneficio del bien común.			
C. Porque las relaciones filiales trascienden a la familia.			
D. Porque los hijos siempre deben obedecer y ayudar a sus padres.			
E. Porque los hijos deben reconocer cuánto se han sacrificado sus padres por ellos.			
F. Porque cuando la unidad familiar está en peligro la familia debe estar por encima de deseos individuales.			

- 6 (c). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas): **A** **B** **C** **D** **E** **F**

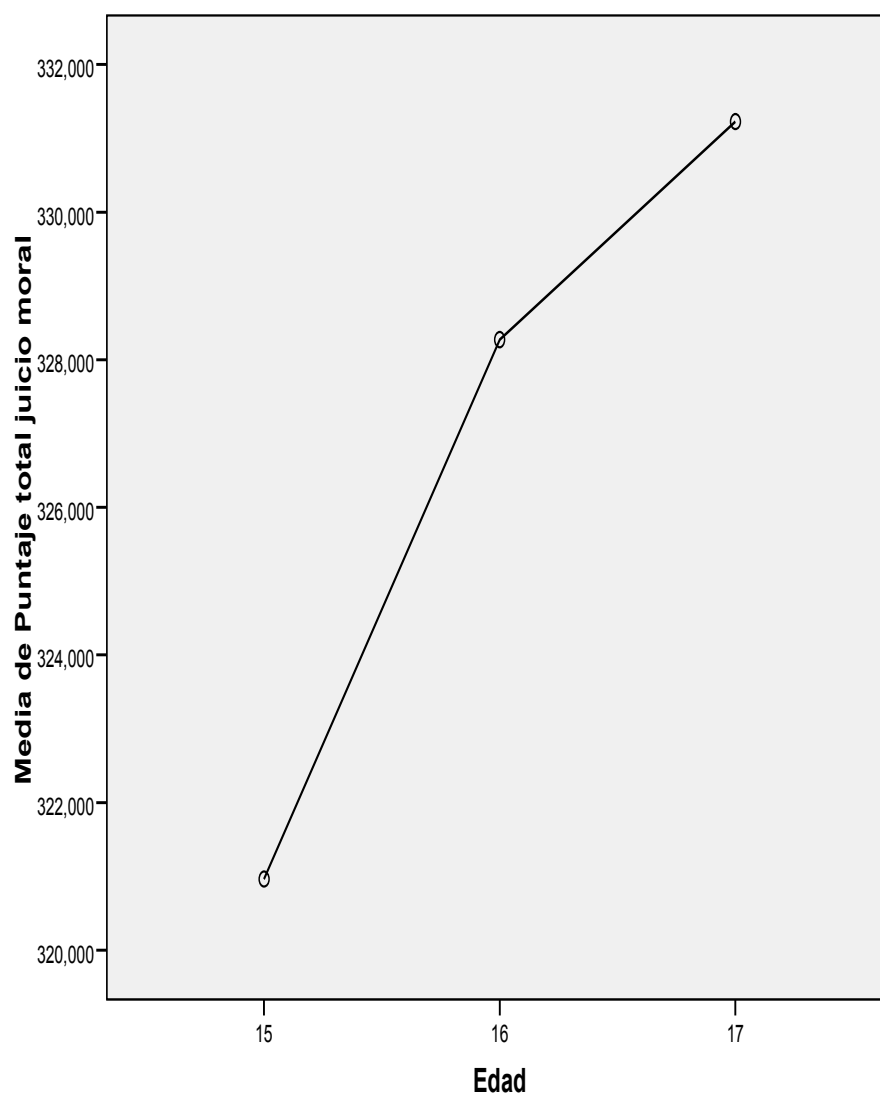
ANEXO 4:

**Puntajes y etapas globales correspondientes a los tres niveles de desarrollo del
juicio moral**

NIVEL DE JUICIO MORAL	PUNTAJE	ETAPA GLOBAL
PRE CONVENCIONAL	100 -125	1
	126 - 149	1(2)
	150 - 174	2(1)
	175- 225	2
	226 – 249	2(3)
CONVENCIONAL	250 – 274	3(2)
	275 -325	3
	326 – 349	3(4)
	350 – 374	4(3)
	375 – 425	4
	426 – 449	4(5)
POST CONVENCIONAL	450 – 474	5(4)
	475 – 500	5

ANEXO 5:**Tendencia de las medias de los puntajes por edades del SROM**

Edad	Media	Desv. típ.	N
15	320.96294	33.030203	51
16	328.27212	33.396519	158
17	331.22724	40.824706	29
Total	327.06595	34.307749	238

ANEXO 6:**Gráfico de la tendencia de las medias de los puntajes por edades del SROM**

ANEXO 7:

Estructura inicial de la escala de actitud ambiental (ESACAMB)

ESCALA DE ACTITUD AMBIENTAL

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()

Instrucciones: Por favor, lea atentamente cada enunciado, luego marque con una equis (x) dentro del paréntesis la alternativa que exprese mejor su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados. Responda a todos los enunciados, porque todas sus respuestas son válidas. Gracias por su atención.

- 1) 1.1. N El aumento actual de la temperatura del planeta es algo normal y natural. Co – ATMÓSFERA
- 2) 10.2. Es triste que se destruyan los bosques y no existan castigos severos para los culpables. Af – SUELOS
- 3) 22.3. N El problema mundial del hambre no tiene relación con el medio ambiente. Co – POBLACIÓN
- 4) 19.1. Al ir a un lugar cercano, debemos caminar o manejar bicicleta en vez de ir en carro (así se ahorraría combustible).
Re – ENERGÍA
- 5) 17.3. N Tirar a la basura las pilas viejas no puede perjudicar al medio ambiente, porque el planeta es muy grande. Co – BASURA
- 6) 21.1. Se debe protestar contra las corridas de toros y, así, evitar el maltrato de estos animales. Re – BIODIVERSIDAD
- 7) 7.1. N El uso de venenos contra plantas e insectos indeseables aumenta la cantidad y calidad de suelos fértiles. Co – SUELOS
- 8) 17.1. Molesta ver que la gente bote al suelo cáscaras, papeles, bolsas, etc. Af – BASURA
- 9) 11.1. Deberíamos dejar de jugar carnavales en febrero para evitar el desperdicio de agua. Re – AGUA
- 10) 21.2 N Sería vergonzoso pertenecer a un grupo defensor de los animales y apoyar en sus actividades. Af – BIODIVERSIDAD
- 11) 18.1. Siempre deberíamos apagar las luces al salir de una habitación. Re – ENERGÍA
- 12) 23.1. N Es desagradable que las personas protesten tanto por sus tierras que están siendo contaminadas. Af – POBLACIÓN
- 13) 2.2. Debería castigarse drásticamente a las personas que queman llantas, plantas o basura. Re – ATMÓSFERA
- 14) 8.1.N Deberíamos molestarnos si a las personas que arrancan plantas y flores de los jardines se les sancionara con multas. Af – SUELOS
- 15) 14.2. Es preocupante comprar cosas envasadas en plástico o vidrio, sabiendo que contaminan el ambiente. Af – BASURA
- 16) 11.2. N Da risa cuando vemos personas que dejan a propósito el caño abierto. Af – AGUA
- 17) 3.1. Deberíamos dejar de usar continuamente los vehículos motorizados, así reduciríamos el calentamiento global. Re – ATMÓSFERA
- 18) 24.1. La población humana creció tanto que actualmente está provocando una escasez mundial de alimentos. Co – POBLACIÓN

- 19) 14.1. N Un habitante de país pobre genera mayor cantidad de basura que un habitante de país rico. Co – BASURA
- 20) 4.1. Es preocupante que las personas utilicen cualquier espray para hacer grafitis (pintados). Af – ATMÓSFERA
- 21) 9.1. N Las personas deberían a participar en las campañas para plantar árboles siempre que se les pague por hacerlo. Re – SUELOS
- 22) 12.2. Causa preocupación el hecho de pensar que el agua se está acabando. Af – AGUA
- 23) 15.1. N Es aburrido clasificar la basura en tres tachos distintos: para desechos orgánicos, para papeles y cartones y para plásticos. Af – BASURA
- 24) 25.1. Apena que por falta de educación las personas más pobres tengan tantos hijos, generando así una sobrepoblación. Af – POBLACIÓN
- 25) 18.2. Deberíamos utilizar menos horas la computadora y / o laptop para ahorrar energía eléctrica. Re – ENERGÍA
- 26) 20.1. N Se debe usar sin dudas un insecticida que mate a todos los insectos, porque la vida sin ellos sería mejor. Re – BIODIVERSIDAD
- 27) 5.1. Provoca temor la destrucción de la capa de ozono ya que esto aumenta el cáncer a la piel. Af – ATMÓSFERA
- 28) 9.2. Es un gusto poder informar a las personas sobre la importancia de plantar árboles. Af – SUELOS
- 29) 13.1. N Si viviéramos al borde de un río y no contáramos con camiones de basura, también echaríamos los desperdicios a río. Re – AGUA
- 30) 15.2. Es divertido guardar las pilas viejas para luego llevarlas a un lugar donde las usen mejor. Af – BASURA
- 31) 18.3. N Incomoda que las personas quieran comprar cada vez más focos ahorradores. Af – ENERGÍA
- 32) 20.2. La supervivencia del hombre depende de la flora (vida vegetal) y fauna (vida animal). Co – BIODIVERSIDAD
- 33) 22.1. N Es mentira que la falta de recursos (agua, luz eléctrica, alimentos, Etc.) genere conflictos (hasta guerras) entre pueblos. Co – POBLACIÓN
- 34) 6.1. El cielo de Lima está sucio por culpa de los vehículos motorizados (autos, motos, Etc.). Co – ATMÓSFERA
- 35) 10.1. Se debe dar una ley para que los que corten un árbol, planten dos. Re – SUELOS
- 36) 13.2. N Es exagerado decir que debido a la contaminación las reservas de agua se estén agotando. Co – AGUA
- 37) 16.1. Deberíamos utilizar por lo menos dos veces las bolsas plásticas que recibimos en los hipermercados, tiendas, farmacias, etc. Re – BASURA
- 38) 18.4. N Mejor que los focos ahorradores son los focos normales, porque cuestan menos. Co – ENERGÍA
- 39) 22.2. Se deberían resolver los conflictos (hasta guerras) de los pueblos, porque a la vez se cuidaría el medio ambiente. Re – POBLACIÓN
- 40) 20.3. N La caza deportiva de aves en nuestro país debe ser apoyada, porque como hay tantas aves no afectaría en nada. Co – BIODIVERSIDAD

ANEXO 8:

Estructura final de la escala de actitud ambiental (ESACAMB)

ESCALA DE ACTITUD AMBIENTAL

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()

INFORMACIÓN: Esta escala tiene como finalidad conocer lo que sinceramente usted piensa, siente y haría en determinadas situaciones relacionadas al medio ambiente.

INSTRUCCIONES: Por favor, lea atentamente cada enunciado, luego marque con una equis (X) dentro del paréntesis la alternativa que exprese mejor su grado de acuerdo o desacuerdo. Responda a todos los enunciados, porque todas sus respuestas son válidas e importantes. Gracias por su atención.

- 1) 1.1. N El aumento actual de la temperatura del planeta es algo normal y natural. Co – ATMÓSFERA
- 2) 8.2. Es triste que se destruyan los bosques y no existan castigos severos para los culpables. Af – SUELOS
- 3) 9.1. Deberíamos estar dispuestos a dejar de jugar carnavales en febrero para evitar el desperdicio de agua. Re –AGUA
- 4) 14.2. N En el colegio se puede botar papeles al piso porque, finalmente, hay personas que deben encargarse de la limpieza. Re – BASURA
- 5) 16.1. Cuidar el medio ambiente es ir a un lugar caminando o en bicicleta en vez de ir en carro. Re – ENERGÍA
- 6) 18.1. Es bueno pertenecer a grupos defensores de animales y apoyar en sus actividades. Re – BIODIVERSIDAD
- 7) 19.3. N El problema mundial del hambre no tiene relación con el medio ambiente. Co – POBLACIÓN
- 8) 2.1. El castigo drástico a las personas que queman llantas, plantas o basura reducirá la contaminación ambiental. Co – ATMÓSFERA
- 9) 6.1.N Deberíamos molestarnos si a las personas que arrancan plantas y flores de los jardines se les sancionara con multas. Af – SUELOS
- 10) 9.2. N Da risa cuando vemos personas que dejan a propósito el caño abierto. Af – AGUA
- 11) 13.2. Da gusto guardar las pilas viejas para luego llevarlas a un lugar donde le den un mejor uso. Af – BASURA
- 12) 15.3. N Incomoda que las personas quieran comprar cada vez más focos ahorradores. Af – ENERGÍA
- 13) 17.2. Tranquiliza saber que se castiga la caza indiscriminada de especies animales salvajes o silvestres. Af – BIODIVERSIDAD
- 14) 20.1. N Es desagradable que las personas protesten tanto por sus tierras que están siendo contaminadas. Af – POBLACIÓN
- 15) 3.1. Deberíamos dejar de usar continuamente los vehículos motorizados, así reduciríamos el calentamiento global. Re – ATMÓSFERA
- 16) 7.1. N Las personas deberían participar en las campañas para plantar árboles siempre que se les pague por hacerlo. Re – SUELOS
- 17) 10.1. La contaminación ambiental es una de las causas importantes de que el agua se esté acabando. Co – AGUA
- 18) 13.1. N Es aburrido clasificar la basura en tres tachos distintos: para desechos orgánicos, para papeles y cartones y para plásticos. Af – BASURA

19) 15.1. Se deberían apagar las luces luego de salir de una habitación. Re – ENERGÍA

20) 18.2 N Sería vergonzoso pertenecer a un grupo defensor de los animales y apoyar en sus actividades. Af – BIODIVERSIDAD

21) 21.1. Apena que por falta de educación las personas más pobres tengan tantos hijos, generando así una sobrepoblación. Af – POBLACIÓN

22) 5.1. Provoca temor la destrucción de la capa de ozono ya que esto aumenta el cáncer de piel. Af – ATMÓSFERA

23) 7.2. La información sobre la importancia de plantar árboles permite que las personas cuiden mejor el medio ambiente. Co – SUELOS

24) 11.1. N Si viviéramos al borde de un río y no contáramos con camiones de basura, también echaríamos los desperdicios al río. Re – AGUA

25) 12.1. N Un habitante de país pobre genera mayor cantidad de basura que un habitante de país rico. Co – BASURA

26) 15.2. Deberíamos estar dispuestos a usar menos tiempo la computadora y / o laptop para ahorrar energía eléctrica. Re – ENERGÍA

27) 17.1. N Se debe usar sin dudas un insecticida que mate a todos los insectos, porque la vida sin ellos sería mejor. Re – BIODIVERSIDAD

28) 19.1. N Es mentira que la falta de recursos (agua, luz eléctrica, alimentos, Etc.) genere conflictos (hasta guerras) entre pueblos. Co – POBLACIÓN

29) 4.1. Es preocupante que las personas utilicen cualquier espray para hacer grafitis (pintados). Af – ATMÓSFERA

30) 8.1. Se debe dar una ley para que los que corten un árbol, planten dos. Re – SUELOS

31) 11.2. N Es exagerado decir que debido a la contaminación las reservas de agua se estén agotando. Co – AGUA

32) 14.1. Es molesto que la gente bote al suelo cáscaras, papeles, bolsas, y otros residuos. Af – BASURA **33)**

15.4. N Mejor que los focos ahorradores son los focos normales, porque cuestan menos. Co – ENERGÍA

34) 17.3. N La caza deportiva de aves en nuestro país debe ser apoyada, porque como hay tantas aves no afectaría en nada. Co – BIODIVERSIDAD

35) 19.2. Deberíamos ayudar a resolver los conflictos de los pueblos, porque a la vez se estaría cuidando el medio ambiente. Re – POBLACIÓN

Nota: La escala consta de 35 ítems, de los cuales 10 son cognitivos (Co), 13 afectivos (Af) y 12 reactivos o conductuales (Re). Tomando en cuenta la dirección, 17 son negativos y 18 son positivos (suman 35). Según las 7 dimensiones de la variable actitud ambiental, 5 corresponden a ATMÓSFERA, 5 a SUELOS, 5 a AGUA, 5 a BASURA, 5 a ENERGÍA, 5 a BIODIVERSIDAD y 5 a POBLACIÓN.

ANEXO 9:

Modelo final de la Escala de Actitud Ambiental (ESACAMB)

ESCALA DE ACTITUD AMBIENTAL

Apellidos y nombres: _____
 Grado: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()

INFORMACIÓN: Esta escala tiene como finalidad conocer lo que sinceramente usted piensa, siente y haría en determinadas situaciones relacionadas al medio ambiente.

INSTRUCCIONES: Por favor, lea atentamente cada enunciado, luego marque con una equis (X) dentro del paréntesis la alternativa que exprese mejor su grado de acuerdo o desacuerdo. Responda a todos los enunciados, porque todas sus respuestas son válidas e importantes. Gracias por su atención.

- 1) El aumento actual de la temperatura del planeta es algo normal y natural.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 2) Es triste que se destruyan los bosques y no existan castigos severos para los culpables.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 3) Deberíamos estar dispuestos a dejar de jugar carnavales en febrero para evitar el desperdicio de agua.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 4) En el colegio se puede botar papeles al piso porque, finalmente, hay personas que deben encargarse de la limpieza.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 5) Cuidar el medio ambiente es ir a un lugar caminando o en bicicleta en vez de ir en carro.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 6) Es bueno pertenecer a grupos defensores de animales y apoyar en sus actividades.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 7) El problema mundial del hambre no tiene relación con el medio ambiente.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 8) El castigo drástico a las personas que queman llantas, plantas o basura reducirá la contaminación ambiental.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 9) Deberíamos molestarlos si a las personas que arrancan plantas y flores de los jardines se les sancionara con multas.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 10) Da risa cuando vemos personas que dejan a propósito el caño abierto.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 11) Da gusto guardar las pilas viejas para luego llevarlas a un lugar donde le den un mejor uso.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 12) Incomoda que las personas quieran comprar cada vez más focos ahorradores.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 13) Tranquiliza saber que se castiga la caza indiscriminada de especies animales salvajes o silvestres.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 14) Es desagradable que las personas protesten tanto por sus tierras que están siendo contaminadas.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 15) Deberíamos dejar de usar continuamente los vehículos motorizados, así reduciríamos el calentamiento global.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 16) Las personas deberían participar en las campañas para plantar árboles siempre que se les pague por hacerlo.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 17) La contaminación ambiental es una de las causas importantes de que el agua se esté acabando.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 18) Es aburrido clasificar la basura en tres tachos distintos: para desechos orgánicos, para papeles y cartones y para plásticos.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 19) Se deberían apagar las luces luego de salir de una habitación.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 20) Sería vergonzoso pertenecer a un grupo defensor de los animales y apoyar en sus actividades.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- 21) Apena que por falta de educación las personas más pobres tengan tantos hijos, generando así una sobrepoblación.
 Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

- 22) Provoca temor la destrucción de la capa de ozono ya que esto aumenta el cáncer de piel.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 23) La información sobre la importancia de plantar árboles permite que las personas cuiden mejor el medio ambiente.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 24) Si viviéramos al borde de un río y no contáramos con camiones de basura, también echaríamos los desperdicios al río.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 25) Un habitante de país pobre genera mayor cantidad de basura que un habitante de país rico.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 26) Deberíamos estar dispuestos a usar menos tiempo la computadora y / o laptop para ahorrar energía eléctrica.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 27) Se debe usar sin dudas un insecticida que mate a todos los insectos, porque la vida sin ellos sería mejor.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 28) Es mentira que la falta de recursos (agua, luz eléctrica, alimentos, Etc.) genere conflictos (hasta guerras) entre pueblos.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 29) Es preocupante que las personas utilicen cualquier espray para hacer grafitis (pintados).
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 30) Se debe dar una ley para que los que corten un árbol, planten dos.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 31) Es exagerado decir que debido a la contaminación las reservas de agua se estén agotando.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 32) Es molesto que la gente bote al suelo cáscaras, papeles, bolsas, y otros residuos.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 33) Mejor que los focos ahorradores son los focos normales, porque cuestan menos.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 34) La caza deportiva de aves en nuestro país debe ser apoyada, porque como hay tantas aves no afectaría en nada.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()
- 35) Deberíamos ayudar a resolver los conflictos de los pueblos, porque a la vez se estaría cuidando el medio ambiente.
Muy de acuerdo () **De acuerdo** () **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** () **En desacuerdo** () **Muy en desacuerdo** ()

NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS

ANEXO 10:**Validez y confiabilidad de la escala de actitud ambiental (ESACAMB)**

Ítem	Media	DS	Retc	Alfa de Cronbach si se	
				Elimina el elemento	
1	3.49	1.23	.32	.84	
2	4.16	1.22	.29	.84	
3	3.91	1.07	.39	.84	
4	4.09	.948	.43	.83	
5	3.74	.96	.25	.84	
6	4.12	.75	.30	.84	
7	3.38	.97	.17	.84	
8	3.83	1.12	.21	.84	
9	3.41	1.19	.32	.84	
10	4.42	.81	.42	.83	
11	4.09	.84	.26	.84	
12	3.83	.98	.46	.83	
13	4.19	.97	.30	.84	
14	3.53	1.24	.43	.83	
15	3.95	.89	.38	.83	
16	3.58	1.18	.40	.83	
17	4.21	.76	.29	.84	
18	3.74	1.11	.51	.83	
19	4.58	.54	.39	.84	
20	4.22	.79	.49	.83	
21	3.91	1.09	.35	.83	
22	4.45	.70	.42	.83	
23	4.31	.66	.31	.84	
24	4.19	.96	.21	.84	
25	3.39	.97	.24	.84	
26	3.58	1.01	.37	.83	
27	3.30	1.03	.37	.83	
28	3.43	1.24	.23	.84	
29	3.76	1.11	.38	.83	
30	4.41	.79	.43	.83	
31	3.32	1.29	.35	.84	
32	4.44	.86	.21	.84	
33	4.02	.88	.49	.83	
34	4.05	1.07	.37	.83	
35	4.01	.93	.19	.84	
Alfa de Cronbach = 0.84					

N=238

ANEXO 11:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: JUICIO MORAL Y ACTITUD AMBIENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BARRANCO				
Tipo	Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable
Descriptivo Comparativo Correlacional	<p>General:</p> <p>¿Existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?</p> <p>Específicos:</p> <p>1) ¿En qué etapa del juicio moral se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco?</p>	<p>General:</p> <p>Determinar si existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p> <p>Específicos:</p> <p>1) Determinar en qué etapa del juicio moral se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.</p>	<p>General:</p> <p>Existe una relación significativa entre el juicio moral y la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p> <p>Específicas:</p> <p>1) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en la etapa 3 del juicio moral.</p>	<p>Variables de estudio:</p> <p>1) Juicio moral 2) Actitud ambiental 3) Tipo de gestión educativa 4) Género 5) Edad</p>

	<p>2) ¿Existen diferencias significativas en el juicio moral de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?</p> <p>3) ¿En qué nivel de la actitud ambiental se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco?</p> <p>4) ¿Existen diferencias significativas en la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad?</p>	<p>2) Determinar si existen diferencias significativas en el juicio moral de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p> <p>3) Determinar en qué nivel de la actitud ambiental se encuentran los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco.</p> <p>4) Determinar si existen diferencias significativas en la actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p>	<p>2) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco presentan diferencias significativas en el juicio moral, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p> <p>3) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco se ubican en el nivel medio de la actitud ambiental.</p> <p>4) Los alumnos de quinto grado de educación secundaria del distrito de Barranco presentan diferencias significativas en la actitud ambiental, según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.</p>	<p>Técnicas de recolección:</p> <p>Para la recolección de datos de ambas variables se aplicará la técnica de la encuesta.</p> <p>Escala de medición:</p> <p>1) Juicio moral : Escala de intervalo</p> <p>2) Actitud ambiental: Escala ordinal</p>
--	--	--	--	---